

La Violencia en las Escuelas

desde una perspectiva cualitativa

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

La Violencia en las Escuelas desde una Perspectiva Cualitativa



OBSERVATORIO ARGENTINO DE
VIOLENCIA
EN LAS ESCUELAS

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario General del Consejo Federal de Cultura y Educación

Prof. Domingo De Cara

Rector de la Universidad Nacional de San Martín

Dr. Carlos Rafael Ruta

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas**Coordinadora por el Ministerio de Educación**

Lic. Mara Brawer

Coordinador por la Universidad Nacional de San Martín

Dr. Gabriel D. Noel

Equipo de Investigación

Dr. Daniel Míguez

Dr. Gabriel D. Noel

Dra. Paola Gallo

Lic. Marta Bianchi

Lic. Lucía Lionetti

Lic. Ana Lía Pomes

Lic. Malena Previtali

Lic. Adriana Velásquez

Téc. Sup. Adela Tisnes

Prof. Paola Varela

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo con la única condición de mencionar el autor y la fuente.

Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa / Gabriel Noel ... [et.al.]. -

1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

53 p. ; 21x18 cm.

ISBN 978-950-00-0708-5

1. Violencia Escolar. I. Noel, Gabriel

Fecha de catalogación: 30/04/2009

ÍNDICE

Prólogo.....	5
 CAPITULO I.-	
Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas, por Paola Gallo.....	7
 CAPITULO II.-	
Las Formas de la Violencia en las Comunidades Escolares, por Daniel Míguez.....	21
 CAPITULO III.-	
Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la Autoridad, por Gabriel D. Noel.....	37
 Bibliografía.....	 51

PRÓLOGO

La Violencia en las Escuelas desde una Perspectiva Cualitativa

Como señaláramos oportunamente (OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS 2009) el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas se ha planteado desde sus inicios como uno de sus objetivos principales construir un cuadro riguroso de la situación en nuestro país a través de un programa de investigación que busca abordar el fenómeno desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas.

Tuvimos ya la ocasión de presentar información preliminar respecto de algunas dimensiones relacionadas con el primer enfoque, esto es, datos estadísticos que nos permiten vislumbrar un primer esbozo de lo que ocurre en nuestras escuelas en relación con diversas dimensiones de ese fenómeno complejo que solemos llamar “violencia”.

Sin embargo, y a pesar de todas sus virtudes, los enfoques cuantitativos no pueden ser más que la mitad de ese cuadro: indispensables tanto a la hora de proveer un panorama de conjunto como de establecer de manera rigurosa la presencia o ausencia (así como la intensidad) de las relaciones entre clases de fenómenos que a primera vista pueden parecer más o menos conectados de lo que efectivamente están, se muestran insuficientes a la hora de dar cuenta de los mecanismos más complejos, ambiguos y sutiles en los que estos fenómenos recogidos “a vuelo de pájaro” se despliegan en la cotidianeidad concreta de los escenarios escolares. Esos matices requieren de una aproximación distinta, de la que los textos presentados en este volumen intentan dar testimonio. Se trata de esa perspectiva que la tradición de las ciencias sociales llama “etnografía”, y que se basa en un estudio intenso y prolongado en el cual el investigador convive, hasta donde las circunstancias lo permiten, con las personas cuyas representaciones y prácticas se desea comprender. Concretamente, y en el caso que nos ocupa, esto implica que los investigadores concurren a uno o más establecimientos escolares durante un plazo prolongado (uno o dos años), compartiendo las vidas y las obras de docentes, directivos y alumnos. Allí donde fue necesario, franquearon los muros de la escuela para conversar con familiares, ex alumnos y en general con cualesquiera personas o instituciones que la investigación sugiriera como necesarias para la comprensión del conflicto y la violencia en nuestras escuelas.

Los tres artículos que componen la presente obra representan y resumen el esfuerzo de un equipo de sociólogos, antropólogos e historiadores que durante los años 2005 y 2006 y en el marco del programa de investigación del Observatorio han desplegado sus respectivos proyectos, bajo la coordinación de Daniel MÍGUEZ. A lo largo de ese período se realizaron estudios etnográficos en diversas localidades de las provincias de Buenos Aires, Chubut y Córdoba, además de indagaciones de carácter histórico en la Provincia de Buenos Aires. En ese marco colaboraron con las tareas

del Observatorio Gabriel NOEL, Malena PREVITALI, Marta BIANCHI, Adriana VELÁSQUEZ, Ana Lía POMES y Paola GALLO.

Indudablemente los textos presentados aquí no agotan la complejidad de la investigación ni la riqueza de sus resultados. Representan sin embargo una muestra significativa y sistemática de los principales resultados de este programa cualitativo de investigación, entre los cuáles quisiéramos subrayar dos aspectos, en cierta medida relacionados. Nos referimos, en primer lugar, de la convergencia de los resultados con investigaciones internacionales en lo que hace a la importancia del papel de los factores institucionales en la aparición y desarrollo de la violencia en las escuelas y en segundo, la elucidación de la relación entre conflicto, violencia y autoridad.

Respecto del primer punto, baste con señalar aquí que los datos de los que disponemos muestran que, al menos para determinadas clases de violencia, los agentes del sistema escolar pueden tener un papel nada despreciable a la hora de influir sobre ellas. Saber no sólo que hay modalidades de la violencia permeables a la intervención institucional, sino también de qué clases de violencia se trata nos permite construir un cuadro realista de diagnóstico e intervención que busque evitar tanto los fatalismos resultantes en clausuras prematuras de las posibilidades de acción, cuanto los voluntarismos desmesurados que tienen como consecuencia a mediano o corto plazo la frustración.

En lo que hace a las relaciones entre violencia, conflicto y autoridad, al menos dos de los textos presentados revelan una dinámica sugerente. Así, la dificultad creciente para construir relaciones de autoridad en los escenarios escolares tiene como consecuencia su reemplazo por diversas formas de la coacción (muchas de las cuales suelen implicar violencia). Al mismo tiempo, esto pone de relieve la crisis de uno de los principales mecanismos destinados a regular y contener el conflicto de manera consensuada y no violenta. Sin duda alguna estas dificultades constituyen uno de los factores principales en lo que hace a las dimensiones institucionales de la regulación del conflicto y la violencia en las escuelas.

Sin embargo, esto no es más que el principio. Tanto estos como los demás datos que resultan de las investigaciones recogidas en este volumen (y que aquí no hemos hecho más que esbozar), combinados con los datos cuantitativos ya presentados en publicaciones precedentes van dando forma a un panorama aún preliminar, pero sin duda alguna prometedor que habrá de funcionar como punto de partida para el programa de investigación que el Observatorio sostendrá durante los próximos años con el objeto de profundizar los resultados obtenidos en esta primera fase exploratoria.

Mara Brawer

Coordinadora del Observatorio Argentino
de Violencia en las Escuelas
por el Ministerio de Educación de la Nación

Gabriel. D Noel

Coordinador del Observatorio Argentino
de Violencia en las Escuelas
por la Universidad de San Martín

CAPÍTULO I

Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas

Paola Gallo

Introducción

En los últimos tiempos, el problema de la violencia en las escuelas ha ocupado – y pre-ocupado – a actores de la más diversa índole: medios de comunicación, políticos, académicos y, por supuesto, miembros de la comunidad educativa (maestros, padres y alumnos). En el campo analítico, gran parte de los trabajos e investigaciones ocupadas en el tema han establecido una fuerte vinculación entre aquello que puede encuadrarse como ‘violencia’ en las escuelas y las profundas transformaciones económicas y sociales experimentadas por la sociedad argentina en las últimas décadas del siglo XX. Desde estas perspectivas, la violencia que se produce en las escuelas sería resultado de una multiplicidad de factores que, gestados en las condiciones sociales que rodean el espacio escolar, desbordan esos ámbitos particulares e inciden en las instituciones educativas.

Si bien es cierto que no se puede negar la relación entre escuela y contexto social, también lo es que – como muestran los trabajos de NOEL y MÍGUEZ que forman parte de esta compilación – las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas. Adelantándonos a lo que estos trabajos sugieren – prerrogativas de quien escribe el primer capítulo – los mismos muestran cómo la conflictividad y la violencia en las escuelas parecerían estar relacionados con escenarios en donde la regulación de las vinculaciones entre pares (niños y /o jóvenes) y entre éstos y los miembros adultos de la comunidad escolar se enfrentan a dificultades para su desarrollo armónico. O, en otros términos, a una incapacidad de los tradicionales mecanismos de autoridad para regular y mediar en las relaciones dadas entre los diferentes agentes de la comunidad escolar.

Siendo así, lo que nos proponemos en este capítulo es ocuparnos de esa relación entre

autoridad, violencia y conflictividad desde una perspectiva **histórica**, mediante el estudio de los vínculos de autoridad en la escuela y sus transformaciones a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. De alguna manera nosotros, al igual que NOEL, nos estamos preguntando también por la tan mentada ‘crisis’ de la autoridad en la escuela y sus efectos sobre las dinámicas de los vínculos intraescolares. También hacemos hincapié – como habrá de hacerlo él – en la relación entre modernidad y debilitamiento de la autoridad tradicional. Sin embargo, nos vamos a ocupar aquí tan sólo de un aspecto de esa relación, aquel que da cuenta de los cambios en los vínculos intergeneracionales. Más precisamente, de las transformaciones ocurridas en las maneras en que tradicionalmente se ordenaban las relaciones entre adultos y niños (entre ellas, las relaciones de autoridad).

Para acercarnos al estudio de esas transformaciones procuraremos recuperar sentidos y experiencias que nos hablen de la ‘autoridad’ y la ‘violencia’ en la escuela a partir de los relatos de quienes – entre mediados de la década del ‘40 y principios de la década del ‘80 – fueron alumnos y docentes de dos instituciones primarias de la ciudad de Tandil¹. Como veremos, todos los relatos coinciden en señalar los años ‘60 como un punto de ‘ruptura’, de ‘quiebre’, en el sistema de relaciones que sustentaba las formas que solía asumir la autoridad en la escuela. Cómo

¹ La primera de ellas, a la que de ahora en más denominaremos la **Escuela**, es una escuela primaria pública, de carácter mixto, ubicada en el perímetro urbano de la ciudad y que ha recibido, tradicionalmente, a un alumnado perteneciente a los estratos medio y medio bajo de la ciudad. La segunda institución, de ahora en más el **Colegio**, refiere a una de las instituciones escolares más tradicionales de Tandil. El Colegio se encuentra ubicado en el centro mismo de la ciudad. Fundado en 1908 por los Hermanos de la Sagrada Familia (Congregación nacida en Francia en 1824) y fue el primer colegio católico, privado, de la ciudad, al que acudían solo varones. A diferencia de la Escuela, la mayor parte del alumnado provenía de sectores medios y medios altos (hijos de profesionales, comerciantes y propietarios rurales).

también veremos, ese quiebre en las relaciones de autoridad que ordenaban cotidianamente la escuela se vinculaba – desde los mismos relatos – con los cambios en las maneras que asumía el ejercicio de la autoridad en el ámbito familiar. Esto es, ese punto de inflexión que las narrativas marcan en las relaciones de autoridad coincide con una serie de cambios contextuales que trastocaron profundamente las bases sobre las que tradicionalmente se habían ordenado las relaciones de autoridad en el seno familiar y escolar, al redefinirse los sentidos y las prácticas socialmente establecidas respecto de las maneras que debían asumir las relaciones entre generaciones.

Para ilustrar de la manera más clara posible este proceso, este capítulo se ordenará de la siguiente manera: en una primera parte, y a partir de los relatos de aquellos que pasaron por la escuela primaria entre mediados de los años '40 y mediados de los años '60, intentaremos mostrar la manera en que se ordenaban cotidianamente las relaciones de autoridad en la escuela, analizando tanto las formas que esta asumía como los sentidos que nos hablan de la 'crisis' de esas formas. En una segunda parte sumaremos a estos relatos los de aquellos que realizaron la escuela primaria entre mediados de los años '60 y principios de los años '80, intentando mostrar aquí, mediante la comparación entre períodos, las expresiones de dicha 'crisis' en el ámbito cotidiano de la escuela.

Ahora bien: intentar rastrear en el pasado los elementos que nos permitan explicitar los vínculos entre cambios en las relaciones intergeneracionales, 'crisis' de la autoridad en la escuela y violencia y conflictividad conlleva algunas dificultades. Entre ellas - y ciertamente no menor - la que surge de las transformaciones en los sentidos a partir de los cuales las personas evalúan y /o perciben las prácticas y las relaciones sociales. Por ejemplo, algo que vamos a intentar mostrar aquí es que a medida que se fueron transformando las relaciones entre adultos y niños, también se fueron resigni-

ficando las percepciones respecto del lugar que debía ocupar la violencia en el trato cotidiano entre padres e hijos, maestros y alumnos. Pero no solo ello, también se fueron modificando los sentidos acerca de lo que se consideraba una práctica violenta o no. En otras alumnado provenía de sectores medios y medios altos (hijos de profesionales, comerciantes y propietarios rurales). palabras, tratar con el pasado implica atender a que, por ejemplo, los sentidos acerca de lo que se considera "violencia" no son los mismos para todos los tiempos y lugares.

Y lo mismo vale para el presente. La mayoría de nosotros, como docentes, nos hemos encontrado, dentro de la escuela misma, en situaciones en donde aquello que nosotros definíamos o entendíamos como "violento" no era percibido así por nuestros alumnos. O al revés, aquello que nosotros entendíamos como correcto o adecuado, era percibido como "arbitrario" por parte de ellos. Y esto es así porque en la escuela convivimos personas de diferentes edades y también con trayectorias sociales e individuales distintas. Y estas diferencias se expresan y se manifiestan en nuestras evaluaciones respecto de lo que consideramos un trato adecuado o no, una práctica violenta o no, o un ejercicio de la autoridad como abusivo o legítimo. Resulta entonces, que lo que entendemos y definimos como violento, o lo que consideramos un ejercicio de la autoridad como aceptable o no, varían en el tiempo pero también entre diferentes grupos sociales. Por esta razón, conviene realizar un pequeño rodeo en la exposición, y tratar de aproximarnos a algunas distinciones conceptuales en torno a la violencia y a la autoridad.

Las definiciones de violencia

Estamos acostumbrados a pensar la violencia desde su forma más evidente: el uso de la fuerza física, o la intimidación por la amenaza de su uso. Sin embargo, un rápido recorrido

sobre las aproximaciones analíticas que se han ocupado del tema nos muestra que, en verdad, la violencia física es solo una de las múltiples formas que la violencia puede asumir.

Así, por ejemplo HÉRITIER define como violencia *“toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar el terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la desposesión de otro, el daño o destrucción de objetos inanimados”* (citado en MÍGUEZ 2007: 14).

Lo que propone HÉRITIER, entonces, es una definición de violencia entendida como producción arbitraria de daño que, sin embargo, no adopta una única forma: esa imposición puede ser **física**, pero también **simbólica** (por ejemplo, la que implicaría, básicamente y en términos bourdianos, la imposición de un ‘arbitrario’ cultural que desconoce la integridad cultural de los ‘otros’ que arriban a la escuela), **psicológica** o **emocional** (cuando lo que se lesiona es la subjetividad de los sujetos, provocándole algún tipo de daño emocional). Como MÍGUEZ habrá de mostrar en el capítulo siguiente, también se encuentra presente en las escuelas una ‘violencia sutil’ expresada en un ‘malestar’ que afecta tanto a docentes como a alumnos y que se manifiesta en una ‘ausencia de sentido’ de la actividad realizada). Por supuesto que a éstas ‘dimensiones’ de la violencia podríamos agregar otras (material, política, social), pero lo que interesa aquí mostrar es que **la violencia presenta una diversidad de formas que obliga – a todo análisis que pretenda abordarla – a especificar a cual de esas formas estamos haciendo referencia, puesto que aunque entre ellas existan relaciones y combinaciones múltiples, no se presentan de forma homogénea en todas las escuelas, ni responden todas a las mismas causas** – como podremos ver en el texto de MÍGUEZ. Consecuentemente, tampoco se prestarán a las mismas soluciones.

Ahora, si la definición de HÉRITIER presenta el mérito de mostrarnos el carácter multiforme de

la violencia, por otro lado, nos coloca ante un nuevo problema: el de su excesiva inclusividad. Si la violencia es entendida como toda producción arbitraria de daño – y que es vivida como tal por el o los sujetos sobre los que se actúa de ese modo – podemos incluir en ella una variedad de fenómenos que, aunque relacionados con la violencia, no pueden ser confundidos con ella.

En búsqueda de un concepto más específico de violencia que, justamente, permita delimitar el objeto de estudio diferenciándolo de fenómenos de muy variada índole, algunos estudios recientes han optado por circunscribir la definición de violencia a – como decíamos más arriba – sus manifestaciones más evidentes (el uso de la fuerza física o la amenaza de su uso), construyendo nuevos conceptos para dar cuenta de fenómenos asociados con ella, como los mecanismos discriminatorios, los problemas de integración, las frustraciones generadas por el fracaso escolar, las trasgresiones cotidianas, etc.

Así, por ejemplo, algunos estudios distinguen entre **violencia en sentido estricto**, que remite al uso de la fuerza y engloba acciones como robo, lesiones y extorsiones; la **trasgresión**, que remite a acciones que vulneran las reglas internas de la institución escolar (ausentismo, no cumplimiento de las tareas por parte de los alumnos); las **incivildades** que se refieren al quebrantamiento de las reglas de convivencia y la vulneración de las formas convencionales de relación entre los miembros de la comunidad escolar (las groserías, las palabras ofensivas, etc.); y el **hostigamiento** que supone el padecimiento, por parte de uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar, de formas de agresión generalmente no físicas (MÍGUEZ 2007: 24; KORNBLIT y ADAZSKO 2008: 74).

Algo importante a tener en cuenta es que, al ‘refinar’ los conceptos, estos estudios han podido mostrar que las manifestaciones más graves y espectaculares de violencia – que son las que usualmente tienen una mayor repercusión mediática – no son las que más asiduamente

ocurren en las comunidades escolares, mientras que las formas más habituales y cotidianas de conflicto (la trasgresión, las incivildades, etc.) sí son las que tienen una mayor incidencia². Esto es, lo que caracterizaría a las escuelas sería más bien un estado de conflictividad genérica y recurrente – como también argumentará NOEL más adelante – y no una situación de violencia extrema. A su vez, estos niveles de conflictividad parecerían estar asociados a las dinámicas de interacción en el interior de la comunidad escolar: integración entre alumnos; integración de éstos a la institución; capacidad de contención y o mediación de las relaciones por parte de los miembros adultos de la comunidad escolar, etc.

Esto último nos vuelve al punto de partida: tratar de explicar el proceso por el cual se han debilitado los tradicionales mecanismos de regulación de las relaciones intraescolares. O, en otros términos, al problema de los vínculos autoridad en la escuela y sus transformaciones.

En torno al concepto de autoridad

Como habrá de plantearlo NOEL en el último capítulo de este texto, existen en el campo de las ciencias sociales distintas definiciones de autoridad. Y al igual que él, nosotros también

² Por ejemplo, los resultados arrojados por el OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS para el año 2005/2006 muestran que los hechos de violencia que podríamos denominar ‘graves’ – como portación de armas o robo – oscilan en un porcentaje que escasamente supera el 6%, mientras que otras formas más moderadas y habituales de confrontación – como las peleas y el vandalismo – manifiestan un porcentaje más elevado, que llega a superar el 30% (MÍGUEZ y TISNES 2008). También el estudio de KORNBLIT y ADASZKO (2008) realizado sobre escuelas medias para el año 2000 muestra que existe un alto porcentaje de actos caracterizados como ‘hostigamiento’ – más del 50% de los alumnos encuestados participaron en situaciones de hostigamiento como víctimas o protagonistas – mientras que un porcentaje menor de actos (17%) puede ser caracterizado como ‘violencia propiamente dicha’.

acudiremos a Max WEBER para tratar de dar con un concepto autoridad que nos permita abordar de la manera más fructífera posible nuestro objeto. A los aportes analíticos de WEBER le sumaremos los de Hannah ARENDT.

Según esta última, la autoridad, que siempre demanda obediencia, excluye el uso de la fuerza como medio para obtenerla (la fuerza se usa cuando la autoridad fracasa). A su vez, la autoridad tampoco puede confundirse con la persuasión, puesto que ésta presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. Tanto el uso de la fuerza, entonces, como el orden igualitario que implica la persuasión no pueden ni deben ser confundidos con la autoridad. Y esto es así porque la autoridad, para ARENDT es, antes que nada y más que nada, orden jerárquico: la autoridad no deriva de la fuerza ni de una razón común, sino de una **asimetría** (una desigualdad en la relación) cuya pertinencia y legitimidad reconocen aquellos que participan de esa relación (ARENDT 1996: 147).

En principio, entonces, la autoridad presupone un **orden asimétrico**. Luego, esa asimetría en la relación debe ser reconocida, aceptada, por quienes en ella participan. La pregunta que sigue es ¿cuáles son los fundamentos de esa aceptación? Aquí acudimos a Max WEBER para quien la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales esta es reclamada. Ese mínimo de voluntad es lo que legitima la autoridad puesto que esa voluntad de obediencia supone el reconocimiento y el consentimiento al mandato reclamado: los sujetos no obedecen a quienes a su juicio no consideran legítimos. De esta forma, la autoridad como creencia en la legitimidad es medida por la obediencia voluntaria (SENNETT 1982).

A partir de esta definición, WEBER propone tres tipos de autoridad o modalidades de dominación legítima – y sobre las cuales se fundamenta el reconocimiento de la autoridad o, en términos de Arendt, la **disimetría** que es inherente a toda relación de autoridad: la

racional, “que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad”, la **tradicional**, legitimada en “la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad” y la **carismática**, asentada en la “entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas” (WEBER 1983: 172).

Estas aproximaciones teóricas que guían nuestro análisis nos permiten hacer varias cosas: (i) primero, nos ofrecen la posibilidad de pensar la autoridad como el resultado de las relaciones que los sujetos establecen entre sí – a veces conflictivas, a veces armónicas; (ii) segundo, preguntarnos por las razones o motivos que inducen a aquellos que participan de esa relación a obedecer – o no – a la autoridad y, por lo tanto, a reconocer la **disimetría** que, como decíamos, es inherente a ella. Ahora sí, estamos en condiciones de abordar el análisis sobre los vínculos entre cambios en las relaciones intergeneracionales, ‘crisis’ de la autoridad en la escuela y violencia y conflictividad.

La autoridad en la escuela entre mediados de los años ‘40 y mediados de los años ‘60: entre el respeto y la disciplina

Cuando analizamos los relatos de aquellos que asistieron a la escuela entre mediados de los años ‘40 y mediados de los años ‘60 nos encontramos con que, en todos ellos – e invariablemente – las menciones a la autoridad se acompañaban de otras dos expresiones con las cuales se la buscaba significar: **respeto** y **disciplina**³.

Si coincidimos con SENNETT (2003) en que el respeto se traduce en comportamientos expre-

sivos que vehiculizan el reconocimiento del otro, podemos entonces argumentar que el reconocimiento de la autoridad se expresa en actos que lo hacen realidad, que lo ejecutan. Así, expresiones como ‘respeto’ y ‘disciplina’ estarían señalando el reconocimiento de una relación basada en la jerarquía y la autoridad del maestro: mientras que la ‘disciplina’ señala el diferencial de poder que toda relación de autoridad supone (DUBET y MARTUCCELLI 1998: 36), el ‘respeto’ tipifica esas relaciones, en la medida en que las formaliza, las vuelve visible, las expresa. Interesantemente, el respeto y la disciplina se asociaban a la idea de autoridad del maestro, más allá de la **forma** en que esa autoridad fuera ejercida. Por ejemplo, todos los relatos coincidieron en destacar la presencia – rutinaria y cotidiana en la escuela – de lo que llamaremos **maneras tradicionales** del ejercicio de la autoridad. Estas maneras incluían el castigo físico, como los coscorriones, los punterazos en la punta de los dedos, tirar del pelo o de la oreja⁴.

³ “Entrevistadora: ¿Y los hacían formar antes de entrar?

Norma: ¡Ah!, sí, una disciplina bárbara. Primero en el patio todos formaditos, todos derechos y formaditos, tomando distancia. (...) Y ahí estaba, la directora, o la vice, y todas las maestras, después, cada grado se iba... pero no había problemas de disciplina, nada eh?!

E.: ¿Cómo no había problemas de disciplina? ¿A qué te referís?

Norma: A que los chicos no eran maleducados ¿viste?, respeto al maestro, cuando entrabas te parabas, entraba la maestra y te parabas, ahí, como un soldado... y para abrir la boca viste?... silencio total, era un orden, así... mucho respeto se le tenía (a la maestra)”.

Entrevista realizada el 2 de septiembre de 2003. Norma fue alumna de la Escuela entre los años 1958 y 1964.

⁴ “Entrevistadora: ¿Y en el salón como se organizaban?

Alberto: El cura nos decía decía donde sentarnos...

E.: ¿Y les costaba mucho organizarlos?

Alberto: No, no, no; había mucho respeto.

E.: ¡Ah!... cuando decís ‘mucho respeto’, ¿a qué te referís?

Alberto: Y, le teníamos, que se yo, respeto al... cura, o sea, sí hacíamos líos, como todos, pero...

E.: ¿Y qué cosas hacían?, ¿qué tipos de líos?

Alberto: Lío, no sé, no le dábamos bolilla, o... no lo atendíamos a él... y él venía y nos daba un coscorrón.

E.: ¿Y a vos te pegaron alguna vez un coscorrón?

Alberto: Sí, por hablar...”.

Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2003. Alberto realizó su primaria en el Colegio entre 1956 y 1963.

Junto con estas formas ‘tradicionales’ nos encontramos con otras, a las que llamaremos modernas y más afines a las maneras en que se ejerce la autoridad en las instituciones típicas de la modernidad (como lo es la escuela). Estas últimas suponen formas de demandar obediencia que implican el recurrir a sanciones como el reto, pasar al frente o ‘quedarse de florero’. Es decir que apelan a una idea de responsabilidad o vergüenza respecto a lo que se considera un comportamiento inadecuado o una trasgresión. Ideas que, en suma, se refieren a una norma abstracta, considerada como válida por todos (es justamente el reconocimiento de la norma lo que provoca la vergüenza de ser expuesto como trasgresor de la misma).

Claro está que las maestras que reclamaban obediencia mediante el uso de castigos físicos no contaban con la misma consideración – por parte de los alumnos – que aquellas que lo hacían mediante el ejercicio de formas más temperantes. De hecho, los relatos solían denominar a las primeras como ‘autoritarias’ y ‘violentas’, o que éstas ‘reprimían’ y a las segundas como ‘buenas’⁵. Y aquí, se vuelve necesario detenernos un momento. Porque está claro que, si intentamos analizar desde el hoy de nuestras escuelas estos relatos y experiencias pocos coincidirían en sustraer a estos hechos la calificación de ‘violentos’.

Sin embargo, para poder desentrañar debidamente la relación que establecen los relatos entre coscorriones, punterazos y tirones de pelo; y maestras ‘violentas y autoritarias’ debemos tener en cuenta que estos relatos nos cuentan ‘hoy’ su experiencia pasada, por lo tanto, no podemos evitar que apliquen los criterios del presente a las prácticas del pasado, calificando desde el presente como negativas prácticas que, quizás, hayan estado antes más naturalizadas. Lo cual agrega un poco de agua a nuestro molino:

⁵ No nos detendremos aquí en el análisis detallado de estas taxonomías y las formas de ejercicio de autoridad que ellas expresan. Para ello remitimos a GALLO (2008).

quizás esas calificaciones nos estén hablando de mutaciones en los umbrales de sensibilidad con respecto a lo que se consideraba – y se considera actualmente – formas adecuadas de trato entre adultos y niños.

Planteo esto porque si bien los relatos expresan hoy una consideración negativa con respecto a estas formas de ejercicio de la autoridad presentes en las escuelas, esas consideraciones negativas no implican un desconocimiento – ni una impugnación – a la autoridad misma del maestro. En los relatos, la autoridad que ‘castigaba’ es calificada negativamente porque esa acción es considerada como excesiva o abusiva, pero la autoridad en sí misma no es rechazada, aunque lo sea la manera en que esta era ejercida.

Y esto es así porque, quizás, lo que esté subyaciendo a estas consideraciones – aún negativas – es un reconocimiento de las asimetrías sobre las cuales se ordenaban las relaciones de autoridad entre docentes y alumnos. Un elemento más que nos puede ayudar a entender esta idea del reconocimiento de la autoridad basada en la distancia jerárquica entre adultos y niños puede verse a través de la manera en que en los relatos esa autoridad era reconocida como válida para todos los agentes adultos de la comunidad escolar. Por ejemplo, expresiones como ‘las maestras infundían respeto’; ‘las maestras disponían ya de esa autoridad’ permiten dar cuenta del reconocimiento de una autoridad genérica o impersonal. Esto es, la autoridad docente es concebida como ‘dada’, más allá de las características personales – o la posición – de la persona que la demandara. Y dados estos supuestos acerca de la autoridad, la misma puede ser transferible, es decir que cualquier agente escolar adulto es poseedor de una autoridad reconocida por los alumnos.

En suma, lo que parecen mostrar los relatos hasta aquí es el predominio de una concepción institucionalizada de la autoridad, fundada en el reconocimiento de la posición de quien la detenta (en tanto adulto). Este reconocimiento

va más allá de las posibles consideraciones negativas acerca de las **formas** en las que esa autoridad fuera demandada. Quizás arriesgando un tanto, podríamos argumentar que es justamente este reconocimiento de una autoridad basada en la jerarquía de posiciones lo que permite que en la escuela convivieran maneras tradicionales de su ejercicio – como los castigos físicos – con otras específicamente modernas, como las penitencias o el reto, esto es, formas de lograr la obediencia que apelan al cumplimiento de una norma reconocida y aceptada por todos⁶.

Esto último nos lleva a otra cuestión de gran importancia, aquella que tiene que ver con las formas en que se ejercía la autoridad en la familia y la posibilidad de que éstas formas se constituyeran en bases posibles del ejercicio de la autoridad en la escuela. Esto es, la continuidad que puede establecerse entre la autoridad parental y la autoridad escolar. A la hora de dar cuenta de la manera que asumían las relaciones entre adultos y niños en el seno familiar nos encontramos nuevamente con que éstas son significadas en torno a expresiones como el ‘respeto’ y sus manifestaciones⁷, y también a maneras no muy diferentes de ejercer la autoridad –y por lo tanto de demandar obediencia – en el ámbito de la familia y en el

ámbito de la escuela⁸. Esto es, así como no era raro que en la relación padre-hijos, los primeros impusieran el mandato de obediencia a través de un castigo físico, tampoco era raro que en la escuela las maestras lo hicieran a través de un punterazo o de un “coscorrón”.

Más importante aún para nuestro análisis, es el hecho de que, como los relatos señalan, no parecía ser buena idea ir con el cuento a los padres de que las maestras les habían castigado, puesto que corrían el riesgo de recibir un castigo doble, esta vez de parte de los padres. Lo que intento señalar aquí es la presencia de una continuidad entre autoridad parental y escolar: la autoridad ejercida por los padres (en tanto adultos) sobre los hijos en la familia parecería actuar como una fuente de legitimidad de la autoridad de los maestros (también adultos) en la escuela.

Ahora, ¿qué sucede con éstas relaciones de autoridad y sus formas de ejercicio cuando nos acercamos más acá en el tiempo y nos centramos en los relatos de aquellos que pasaron por la escuela primaria entre los mediados de los años ‘60 y principios de los años ‘80?

Las transformaciones de la autoridad en la escuela: de mediados de los años ‘60 a mediados de los años ‘80.

Invariablemente, cuando los relatos nos hablaban de los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela, los supuestos en torno

⁶ Se me dirá aquí que lo que planteo resulta un tanto paradójico teniendo en cuenta la definición de autoridad que planteé al principio en la medida en que el uso de la fuerza y la legitimidad de la autoridad se excluyen mutuamente. Sin embargo, unas y otras no resultan siempre contradictorias. Al menos para el caso analizado, si bien el uso de la fuerza es considerado negativamente, éste, como dijimos, no supone un rechazo de la misma autoridad.

⁷ “Entrevistadora: ¿Y en tu casa como era la relación con tus padres?

Laura: Y, era mucho respeto viste, no es como ahora que los chicos dialogan más con los papás y juegan...no, nosotros... que se yo... ya era, mi papá infundía mucho respeto en la mesa y comer como se debía, y no levantar el tono y cuando hablaban los grandes los chicos callarse en la mesa...”.

Entrevista realizada el 12 de junio de 2003. Laura hizo su escuela primaria en la Escuela entre los años 1949 y 1955.

⁸ “Entrevistadora: ¿Y cuando te mandabas un lío que pasaba?

Alberto: Yo casi nunca me mandaba líos... ahora, cuando... mi vieja, que era brava, mi vieja era brava.

E.: ¿Por qué era brava tu vieja? ¿Qué hacía?

Alberto: Que se yo, en ese tiempo se pegaba... venía y te daba con lo que tenga”.

Entrevista realizada el 11 de noviembre de 2003. Alberto terminó el primario en El Colegio en 1953.

a ese cambio se ordenaban a partir de una distinción entre un 'antes' y un 'después' cuyo punto de inflexión era remitido a una desaparición de las expresiones de respeto, y a una idea del 'desorden' que alcanza su expresión en la 'falta de disciplina'. Del mismo modo, esas experiencias que hablan del cambio en las relaciones de autoridad en la escuela son trasladadas, sin solución de continuidad, al ámbito de las relaciones familiares.

En este sentido, una particularidad de los relatos de aquellos que asistieron a la escuela entre mediados de los años '60 y principios de los años '80 es la casi ausencia de expresiones como "respeto" o "disciplina" asociadas a la idea de la autoridad del maestro, al menos si comparamos con la manera en que estas expresiones articulaban la reconstrucción de la experiencia escolar – tanto de alumnos como de docentes – en los relatos anteriores.

Si somos consecuentes con lo que hemos sostenido antes, la ausencia de respeto y disciplina debería ser entendida en tanto **relajamiento de las distancias** que tradicionalmente habían ordenado las relaciones entre alumnos y maestros (lo que parece evidenciarse, por ejemplo, en la utilización del tuteo por parte de los docentes hacia los alumnos). Y, consecuentemente, como un **debilitamiento** de aquellos sentidos sobre las cuales estas se habían fundado.

Otro dato interesante de los relatos es la inexistencia en ellos de referencias o menciones a los castigos físicos como forma de ejercer la autoridad. Las narrativas más cercanas en el tiempo sugieren así una desaparición de lo que hemos llamado formas 'tradicionales' del ejercicio de la autoridad en la escuela. Ahora, junto con ello, estos relatos parecen sugerir también el desdibujamiento de una concepción institucionalizada de la autoridad, expresado en manifestaciones que insinúan un debilitamiento del ejercicio de la misma mediante el recurso a normas abstractas que supongan un reconocimiento de la validez de las mismas. El siguiente relato resulta particularmente ilustrativo de lo

que estamos planteando:

“Alito: (...) y un año... en sexto creo...sí, en sexto... yo pongo malas palabras en el pizarrón y... me destrozan viste...”

E.: ¿Quiénes de destrozan?

Alito: La maestra...

E.: ¿Cómo fue?

Alito: Yo puse mi apellido, todo... una cosa de locos... me acuerdo que la directora... eh... me... bueno... yo dije... para aliviar la pena dije... soy yo... la barbaridad que había puesto era “chúpenme todos la pija. Ale”... viste, cuando terminó la clase. Cuando llegué al otro día... sabían todos, te imaginás... Ale... el único Ale del salón... yo... una cosa... no se porque... entonces al otro día... como ya me habían dicho “ché...”...era... la escuela entera... “te van a matar”... eh... dije que era yo y... la directora me dice... ¡bueh!, ahí se armó un bardo... me hizo pasar al frente... a estos chicos que yo te decía viste... una situación... llorando viste, treinta pibes que se te ríen o... o...te echan más la culpa... más la directora... ¡bueh!... y la directora me dice... “bueno, para mañana dosc... cien veces ‘no debo escribir malas palabras’”... y no me acuerdo que otro castigo en comportamiento... eh... que era lo peor... que se yo... yo... agarré y digo... al otro día digo... “cómo voy a escribir cien veces... eso es... es de la época del ‘40’... y al otro día ya eran doscientas... así que escribí doscientas veces “no debo escribir...”⁹

Aunque Alito fue castigado – y el castigo principal fue el de exponerlo delante de sus compañeros como un trasgresor – en el relato, él mismo da cuenta del desconocimiento de la sanción a la que era sometido. La considera una sanción retrógrada, esto es, sin sentido, razón por la cual decide no cumplirla. Aunque claro está que luego debe cumplir el doble de la pena... y lo hace. Sin ánimo de pecar de simplismo, el desconocimiento primero de la sanción supone,

⁹ Entrevista realizada el 12 de marzo de 2004. Alito realizó su primaria en la Escuela entre fines de los años '70 y principios de los años '80.

complementariamente, un desconocimiento de quien la aplica¹⁰. Los relatos señalan no solo este ‘desconocimiento’ si se quiere, sino también una inconformidad con la norma establecida.

Las narraciones, por tanto, parecieran sugerir una evolución en los criterios de autoridad, a partir de una situación en la que el respeto – y por lo tanto su reconocimiento – era el producto de la posición institucional de quien la demandaba, a otros en que la autoridad surge de la relación interpersonal entre docente y alumno. Esto es, la autoridad del maestro no parece ser avizorada sino a través de la relación que los alumnos establecen con ella. Por ejemplo, aquellos relatos que sostienen que la autoridad es una cuestión de ‘personalidad’ (y en este sentido, con el ‘título docente solo no alcanza’), o que algunos docentes eran más difíciles que otros porque los alumnos no los podían ‘dominar’¹¹. De manera tal que con lo que nos encontramos es con un debilitamiento de la autoridad ‘genérica’: ya no todos los adultos de la institución son portadores de autoridad – o al menos de una autoridad reconocida – sino sólo aquellos que tienen ‘personalidad’ o que cumplen con determinados requisitos. Consecuentemente, la misma ya no es transferible.

¹⁰ Deberíamos aclarar aquí que los relatos de aquellos que realizaron su escuela primaria entre mediados de los años ‘40 y mediados de los años ‘60 lejos están de mostrar una obediencia absoluta por parte de los alumnos hacia los maestros. En sus relatos ellos también nos cuentan de cómo se “cuidaban de hacer travesuras delante de las maestras” (Omar), o de cómo les hacían ‘burla’ a los hermanos más exigentes “así, por atrás... en el recreo, no íbamos abajo, viste, en la galería, que no nos viera” (Martín realizó la primaria en el Colegio entre 1947 y 1953. Entrevista realizada el 6 de diciembre de 2003). Sin embargo, estas formas de ‘insubordinación ritual’, en términos de GOFFMAN (1998: 310) son formas de ‘insolencias’ breves, pasajeras, que se calculan a fin de evitar el castigo o la sanción, pero que no suponen una impugnación o un desconocimiento de la misma autoridad.

¹¹ “Entrevistadora: ¿Y a las maestras les costaba poner orden? Mario: Y, no... ¡bah!, dependía de... o sea, hay gente que tiene el título y no... y otros que, es una cuestión de personalidad”. Entrevista realizada el 8 de junio de 2003. Mario realizó su escuela primaria en el Colegio entre 1973 y 1979.

El análisis de las fuentes documentales agrega algo de consistencia a nuestro argumento, en la medida en que esto que hemos venido señalando puede verse también en los archivos de una de las instituciones analizadas, fundamentalmente en los Registros de Inspección. Algo que resulta revelador en el análisis de estos Registros es el hecho de que, hacia fines de los años ‘60 empiezan a aparecer en sus páginas de manera recurrente menciones a las dificultades de los alumnos para adaptarse a “las normas disciplinarias mínimas”. Los registros abundan en detalle acerca de esto y las maestras se quejan porque “los alumnos no hacen la fila”, “se escapan de la escuela”, “faltan el respeto reiteradamente a la maestra”, “contestan a la maestra y le hacen burla”, “no se quiere quedar en el aula y se retira del salón sin permiso”, “negarse a obedecer”, “seguir molestando a pesar de llamarle reiteradamente la atención”¹². La reiteración de estas acciones y actitudes muestra lo que planteábamos anteriormente: la dificultad para imponer la obediencia – o la autoridad – dentro de la escuela mediante el recurso a normas abstractas que supongan un reconocimiento de la validez de las mismas.

También es posible distinguir en los Registros otro proceso de quiebre, que afecta en este caso a la continuidad entre familia y escuela en cuanto a la manera de ejercer la autoridad sobre los niños. En los cuadernos de los años ‘70 y ‘80 aparecen referencias a la presencia de padres que van a la escuela a quejarse por el maltrato de las maestras hacia sus hijos. Esos maltratos incluían: “trato violento hacia el alumno por zamarrearlo y sentarlo en el banco”¹³, “abuso de autoridad, y trato injusto hacia el alumno. La maestra E.F acusa al alumno de romper material de trabajo y lo obliga a recomponerlo”¹⁴, por ejemplo.

¹² Tomados de los Cuadernos de Comunicación y Registros de Faltas, de los períodos 1968 – 1983. Archivo de la Escuela.

¹³ Cuaderno de Comunicaciones y Registro de Faltas. Acta N°11, 6 de abril de 1978.

¹⁴ Cuaderno de Comunicaciones y Registro de Faltas. Acta N°8, 24 de mayo de 1981.

Detengámonos un momento en el análisis de estas situaciones. En principio, debemos aclarar que estas acusaciones de ‘maltrato’ no eran frecuentes, lo cual coincide con lo que plantean los relatos, respecto de la desaparición del castigo físico como forma de ejercicio de autoridad en la escuela. Luego, y quizás por lo que acabamos de exponer, si bien la presencia de los padres por este tipo de denuncias no eran muy comunes, el hecho de que empiecen a sucederse, cuando no las hemos encontrado en los cuadernos de períodos anteriores (y aún teniendo en cuenta que muchas veces pudieron no haber quedado registradas), es por sí mismo un dato relevante. Más aún si comparamos el tipo de ‘maltrato’ que denuncian como violento y de abuso de la autoridad con aquellos que nos contaban nuestros entrevistados en sus relatos, y con la reacción de sus padres ante los mismos.

Puede entonces que nos encontremos aquí con una tensión entre modelos de autoridad, producida por la irrupción de nuevos sentidos respecto de la forma que deben asumir las relaciones entre adultos y niños, tanto en el seno familiar como escolar. Me voy a detener brevemente en un relato para ilustrar esto último. Cuando le pregunto a Omar (quien asistió a la Escuela entre 1956 y 1962) que pasaba cuando desobedecía a sus padres, me contestó lo siguiente:

“No, por ahí te ligabas un sopapo, en ese entonces se acostumbraba eso, yo tengo mis hijos que ninguno de los dos pueden decir que yo los toqué, jamás, nunca, porque yo siempre los he acostumbrado a... yo tenía el pibe que por ahí un día que se portaba mal, yo lo metía en el baño, sin encerrarlo en el baño, y lloraba, que si no iba yo no salía... porque acá lo que decía uno se cumplía, si yo decía una cosa, se cumplía. Pero nunca de castigarlos, ahora de pegarles o esas cosas, nunca”.

Por un lado, en su relato, Omar nos muestra que en la relación padre-hijos, no era raro que los primeros impusieran el mandato de obediencia a través de un castigo físico – como tampoco era raro que en la escuela las maestras lo hi-

cieran a través de un punterazo o un coscorrón. Pero lo que muestra también este relato son las transformaciones en las maneras de ordenar las relaciones de autoridad entre adultos y niños y, como resultado de ello, las mutaciones en las barreras de sensibilidad con respecto al trato entre unos y otros. El énfasis que Omar pone en aclarar que nunca castigó – y en su relato el sentido del castigo se entiende como castigo físico, pues nunca le pegó aunque lo encerraba en el baño – expresa justamente, que aquello que cuando era él niño se aceptaba y se reconocía como parte de la tarea de autoridad del padre – y de la maestra sobre el alumno – ya no era percibido y aceptado cuando él, como padre, debía imponer la autoridad sobre su hijo.

Estos mismos sentidos parecen expresar los relatos más cercanos en el tiempo, cuando nos hablan de relaciones entre padres e hijos más relajadas y temperantes, y menos distantes. Lo que el análisis de las fuentes –tanto orales como escritas– nos permite ver, entonces, es un complejo proceso de cambio en el que confluyen varios elementos: la 11 desaparición de formas tradicionales de ejercicio de autoridad en la escuela – pero también en la familia – que incluían el castigo físico, el debilitamiento de la continuidad entre la autoridad parental y escolar y, por último, el debilitamiento también de una concepción institucionalizada de la autoridad en la escuela. A su vez, a medida que los modos en que se había ejercido tradicionalmente la autoridad en la escuela se debilitan, parecieran emerger otros basados en las relaciones interpersonales entre alumnos y maestros. En términos weberianos: si la autoridad en la escuela habitualmente se había ejercido en virtud de una complementariedad entre formas tradicionales y modernas (institucionales), el debilitamiento de ambas pareciera dar lugar a la emergencia de formas de tipo carismático¹⁵.

¹⁵ Veremos que el argumento de Noel en el capítulo respectivo discurre por líneas similares.

Ahora bien, llegados a este punto deberíamos preguntarnos por la naturaleza de estos cambios y tratar de ver en qué medida esto nos puede ayudar a comprender de modo más acabado la realidad de nuestra escuela contemporánea, sobre las líneas que sugieren los capítulos que se presentan a continuación.

De cuando las distancias se acortan. Cambios en las relaciones de autoridad entre adultos y niños

En Educación y Sociología (cuya primera edición es de 1911), DURKHEIM definía a la educación (en sentido amplio) como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (DURKHEIM 1984: 70) Esta definición sentó las bases sobre las cuales se edificarían los principios fundamentales de la educación moderna. Entre ellos, el rol atribuido a las diferencias generacionales en el proceso de socialización y transmisión cultural. Diferencias basadas en estatus legales y racionales, las formas que adquirió esta relación entre generaciones adultas e infantiles se expresó en la consagración de un vínculo de subordinación, basado en el principio de autoridad de los adultos sobre los niños: de los padres en el ámbito de la familia, de los maestros en el ámbito de la escuela.

Ese vínculo de subordinación a la autoridad del adulto se encuentra en la base de las relaciones escolares, y funda lo que algunos autores denominan el “orden escolar tradicional” en nuestro país (AMUCHÁSTEGUI 2000, CARLI 2003). Proyectado sobre un conjunto de prácticas a través de las cuales se expresaban sentidos y

significados en torno a la autoridad del maestro y a sus formas reconocidas de ejercicio, no era extraño a dicho orden el trato violento dispensado hacia los alumnos. Y no lo era porque la violencia tampoco era extraña al trato “consagrado” entre adultos y niños.

Sin embargo, esa imagen de dominio absoluto de los adultos sobre los niños ha ido mutando, transformándose y diluyendo las diferencias jerárquicas que se habían establecido tanto en el ámbito de la familia como en el de la escuela. Junto con ello, nuestras percepciones acerca de las formas que tradicionalmente asumían las relaciones entre unos y otros también han cambiado.

En “La civilización de los padres”, Norbert ELIAS sostiene que como consecuencia del proceso civilizatorio, las relaciones entre padres e hijos experimentan una transición *“en la cual, unas relaciones de padres e hijos más viejas, estrictamente autoritarias y otras más recientes, más igualitarias, se encuentran simultáneamente, y ambas formas suelen mezclarse en el seno de la familia”* (1998: 412). Para ELIAS esa transición de relaciones fuertemente jerárquicas a otras más igualitarias estaría señalando una reducción de la autoridad parental, lo que se hace visible en el relajamiento de las barreras de respeto, y en un aumento de la sensibilidad al uso de la violencia en el trato con los niños. Claro está que estas transformaciones no se dan solo en el trato familiar de padres e hijos: se trata, básicamente, de un cambio en las relaciones entre adultos y niños – dentro de las cuales también se encuentran las de maestros y alumnos – que tienden, siempre según ELIAS, a una mayor democratización y a una disminución en las desigualdades en el vínculo establecido tradicionalmente entre unos y otros. Consecuentemente, y a medida que estas relaciones se vuelven menos simétricas y más temperantes, se transforman también los sentidos respecto de las formas tradicionales que asume – y que debe asumir – el trato entre generaciones.

Interesantemente, ELIAS señala que este no es un proceso acabado – de hecho el proceso civilizatorio¹⁶ tampoco no lo es – y mucho menos un proceso exento de conflictos y tensiones. Por ejemplo, los cambios en las relaciones entre padres e hijos– o, de manera más general, entre adultos y niños – suponen una **reducción de la asimetría** que caracteriza la misma relación de autoridad, en pos de pautas más temperantes de disciplinamiento, poniendo en jaque aquello sobre lo que se había asentado la autoridad de los maestros (en tanto adultos) sobre los alumnos (en tanto niños).

Ahora, una vez desterrado – o en vías de desaparecer – el uso de la violencia como mecanismo de disciplinamiento – se genera una situación de incertidumbre, puesto que las generaciones adultas no parecen aún encontrar los mecanismos adecuados que les permitan regular las relaciones con – y entre – las nuevas generaciones. En otras palabras, este proceso de transición genera conflictos y tensiones

ante la ausencia de una noción clara (esto es, de un saber genérico y compartido por todos los miembros de la sociedad) acerca de cómo deben ser, exactamente, las nuevas relaciones intergeneracionales de autoridad (MÍGUEZ 2009). Para el caso que nos ocupa, baste recordar aquí lo recientemente expuesto sobre la impugnación, por parte de los padres, de formas de ejercicio de la autoridad docente concebidas como violentas y autoritarias, y que muestra la manera en que se empiezan a percibir como conflictivos aspectos de la dinámica vincular que antes no eran considerados como tales.

En este sentido, los niveles de conflictividad y violencia que parecen experimentar las escuelas puede que respondan a los desfases que genera un proceso de transición en donde mientras que las viejas formas de regulación entre generaciones empiezan a ser impugnadas y puestas en cuestión, las nuevas formas no parecen alcanzar aún la eficacia necesaria para ejercer esas regulaciones.

¹⁶ Proceso que implica, básicamente, una dinámica que atraviesa toda la cultura occidental en el sentido de una moderación progresiva de los vínculos entre los miembros de la sociedad y, consecuentemente, una ‘expulsión’ de la violencia o la agresión, como mecanismo de regulación de dichas relaciones.

CAPÍTULO II

Las Formas de la Violencia en las Comunidades Escolares

Daniel Míguez

Introducción

En general, cuando se piensa en la violencia en las escuelas, se tiene la tendencia a concebirla como un fenómeno homogéneo que se manifestaría siempre más o menos de la misma manera y que tendría iguales o similares causas e idénticos efectos. Sin embargo, cuando pensamos más cuidadosamente la cuestión, podemos darnos cuenta de que tal vez la violencia no sea tan uniforme. Ya en el capítulo inicial de este trabajo se presentaron algunas distinciones conceptuales en relación con la violencia y a partir de ellas sabemos que es posible establecer analíticamente diferencias tanto en sus manifestaciones como en sus causas. Así, al pensar en sus **formas** sabemos que hay violencia física, pero que también hay violencia emocional cuando se afecta la integridad afectiva de una persona, o violencia simbólica cuando se vulneran sus creencias o su cultura. Paralelamente, pueden distinguirse las violencias según sus **causas**, así puede haber violencia que responda a causas políticas, o a diferencias socioeconómicas, como puede haber violencia debida a factores inherentes a la institucionalidad escolar o exógenos a ella.

Es muy importante entender que la concepción que tenemos de la violencia, la manera en que en general nos la representamos, no es para nada una cuestión menor. En general, cuando observamos un fenómeno que definimos como violento, lo hacemos a partir justamente de esas nociones que poseemos, y entonces es en función de ellas que tendemos a catalogarlo, por ejemplo, como un caso grave o preocupante de violencia o por el contrario como una cuestión menor, a evaluar sus causas y las soluciones que podríamos darle. Por eso, es particularmente relevante, sobre todo para quienes deben, como los docentes, gestionar contextos en los que puede existir violencia, disponer de un conjunto de elementos que les permita caracterizar adecuadamente el tipo de violencia que pueda emerger en ellos. Ya que de esa caracterización

dependerá si se considerará importante o no el episodio, como de la estrategia que se elegirá para abordar el problema en caso que se decida hacerlo. Por eso es fundamental comprender que es posible que en las escuelas se manifiesten formas y tipos de violencia disímiles, que no solamente no tienen la misma forma, sino que, además, no siempre responden a las mismas causas y que por eso mismo no se prestan a las mismas soluciones.

En este sentido conviene tener en cuenta algunos aportes recientes que abordan la cuestión de la violencia en contextos escolares, y que justamente nos alertan sobre las distintas formas que puede tener la violencia en ellos. Por ejemplo, un estudio hecho en base a datos estadísticos, que compara distintos contextos nacionales como el de BENBENISHTY y ASTOR (2005) mostró que tanto en las escuelas de Israel como en las de California existían fundamentalmente tres tipos de violencia, y que estas se desarrollaban de manera distinta en poblaciones diferentes, además de obedecer a causas disímiles. Fundamentalmente, los autores indican que la violencia verbal y social (el uso de apelativos descalificadores y el aislamiento social deliberado de terceros), la violencia física leve (empujones, tirones de pelo, etc.) y la violencia física grave (lastimar con objetos punzantes, peleas con heridas graves, etc.) son tres tipos **distintos** de violencia. Es decir que no aparecen asociados entre sí: quienes padecen un tipo de violencia no necesariamente padecen la otra y en los contextos en los que una de estas formas de violencia es común no necesariamente la otra alcanzará niveles de incidencia significativos.

Pero además de esto, estos autores muestran que los contextos que se asocian a un tipo de violencia no necesariamente se asocian al otro. Particularmente, en los casos que ellos investigan, la violencia social y verbal parecen responder a factores culturales y ser más frecuente en los sectores medios y medio altos, mientras la violencia física moderada esta

vinculada a los climas institucionales (fundamentalmente la existencia de normas claras, y de autoridades percibidas como ecuanímes) y la violencia grave ser más común en contextos de pobreza y marginalidad. Por otro lado, otras variables como el género tienen incidencia en algunos casos. Por ejemplo, la violencia física grave parece ser claramente más común entre los varones, pero la violencia verbal presenta menos diferencias por género y la violencia social tiende a ser más común entre las mujeres.

Es interesante notar que un estudio también reciente realizado en Argentina muestra resultados en algunos sentidos análogos. ADASZKO, KORNBLIT y DI LEO (2008) realizaron un análisis de datos compilados en escuelas argentinas durante el año 2000 y descubrieron dos formas de violencia distintas. Por un lado, una cierta conflictividad con el espacio escolar que podríamos pensar como violencia simbólica o emocional, en el sentido de alumnos que se sentían no integrados o cómodos en el contexto escolar y por otro lado alumnos/as víctimas de agresión física. En este estudio se ponía en evidencia que estos tipos de violencia también emergían en contextos diferentes. Mientras la violencia física era más común en sectores de bajos ingresos, la conflictividad estaba asociada a los climas escolares y estos, a su vez, eran más tensos en niveles socioeconómicos medios y altos y en contextos altamente urbanizados como la ciudad de Buenos Aires.

Es interesante notar que estas distinciones que expusimos recién presentan algunas diferencias con las que mencionamos al inicio de este trabajo así como con las que figuran en el primer capítulo del libro. Las distinciones iniciales entre violencia física, emocional, simbólica, etc., son fundamentalmente de índole conceptual, es decir están basadas, sobre todo, en ejercicios deductivos que buscan establecer distinciones analíticas: nos proveen herramientas para explorar la realidad pero no surgen de un análisis de ella. En cambio, los trabajos presentados recién realizan el camino inverso, exploran

la realidad para ver cómo se manifiesta la violencia y luego construyen categorías a partir de esa exploración. Como puede verse ambos caminos resultan complementarios, ya que finalmente este segundo procedimiento no deja de aprovechar las distinciones analíticas anteriores. Solo que muestra que lo que analíticamente o en términos lógicos puede parecer distinto, se presenta asociado en la realidad y, al revés, aquello que la lógica sugiere que debería asociarse puede aparecer diferenciado.

Otra característica de estas últimas investigaciones es que están basadas, fundamentalmente, en datos estadísticos. Es decir, todas estas distinciones entre tipos y formas de violencia surgen de cuantificar mediante encuestas la cantidad y tipos de episodios de violencia que ocurren en un periodo determinado en una particular comunidad escolar. Esta perspectiva tiene la virtud de presentarnos una 'gran imagen', una suerte de 'mapa' de los tipos y formas de violencia y de su incidencia en una población determinada, pero nos da una imagen algo congelada de la misma. Es decir, es menos probable captar a través de ella las dinámicas que subyacen a estos datos agregados que presentan imágenes amplias. Para dinamizar esa imagen queremos introducir algunos datos que surgen de 'estudios etnográficos de caso'. Es decir, de la estadía prolongada de un investigador en una comunidad escolar intentando captar las formas de violencia y las dinámicas que subyacen a ella. Pero no debe malinterpretarse la intención que subyace a esta estrategia, no es que este tipo de información contradiga los datos estadísticos, sino que debe pensarse más vale en un vínculo de complementariedad. Es decir que buscaremos presentar los tipos de violencia que surgen en los estudios de caso, y las formas en que estos se articulan entre sí intentando ver qué podemos agregar a lo que manifiestan los datos estadísticos.

Dinámicas de la Conflictividad Escolar

De manera general nuestros estudios de caso muestran la existencia de fundamentalmente dos tipos de violencia, que responden genéricamente a la distinción realizada por ADASZKO, KORNBLIT y DI LEO (2008). En general hemos podido observar un tipo de violencia que es más de índole emocional y/o simbólica y que se manifiesta como una suerte de conflictividad sorda que genera malestar en docentes y alumnos. Esta forma de violencia es posiblemente la más extendida, la de mayor incidencia y afecta por lo tanto a un gran número de comunidades escolares. Sin embargo, es también importante entender que esta conflictividad también presenta modulaciones y variaciones: se desarrolla de maneras parcialmente distintas en diferentes comunidades escolares y en distintos sectores sociales.

Por otro lado, existen episodios de violencia física que se distinguen de estas formas de conflictividad más general. Es decir, se tratan de episodios singulares que no siempre responden a las mismas condiciones o contextos que los de la conflictividad extendida que mencionamos antes y que son mucho menos comunes que esta. Sin embargo, aunque en principio puede hacerse esta distinción entre una conflictividad general y hechos específicos de violencia física, también es importante indicar que los estudios de caso revelan que en ciertas oportunidades estos hechos se articulan o relacionan. Para ser más claros, la mayor parte de las veces la conflictividad escolar que genera cierta 'violencia emocional' y/o simbólica no deriva en violencia física, y en muchas oportunidades la violencia física no está articulada con esta. Pero en ciertas ocasiones sí se produce una relación entre ellas. Para aclarar algo más el panorama de distinciones que estamos intentando presentar en lo que sigue introducimos algunos ejemplos que las detallan y clarifican.

Los conflictos en los sectores medios

Una primera forma de conflictividad que hemos presenciado se desarrolla a partir de una relación que podríamos calificar de 'refractaria' entre alumnos y docentes. Es importante señalar que no intentamos caracterizar con este ejemplo a la **totalidad** de las relaciones docentes/alumnos sino a un tipo específico de vínculo que se produce en **algunas** oportunidades. Es decir, se trata de una situación frecuente, pero no **por eso universal** o siquiera necesariamente preponderante. Veamos una descripción tomada en uno de los estudios de caso realizados.

La profesora inicia la clase. Da la clase de manera expositiva, pregunta, si los alumnos responden retoma las respuestas y las acomoda a su discurso, si no responden igual sigue, sin inmutarse, monocorde y paciente. Los alumnos tienen una actitud algo desafiante: permanentemente se ríen, hacen comentarios por lo bajo, silban, intercambian preguntas y respuestas que no tienen que ver con el tema, cuchichean; pero al mismo tiempo van contestando a las preguntas de la profesora, aunque con cierto hastío, ironía y desinterés.

Arman una suerte de propuesta paralela de actividad donde fijan sus propios temas y reglas pero sin desautorizar completamente la propuesta de la profesora, colaborando con ella como para "dejarla conforme" y prestarse al juego como para cumplir con lo que "debe hacerse" en un aula.

Por ejemplo, hay un chico aislado que duerme en el banco, encapuchado con su buzo. En el frente se ubican otros dos alumnos, uno de los cuales directamente

finge atender, pero está escuchando música con unos auriculares diminutos. Hay solo tres mujeres, sentadas, juntas próximas a la puerta. Una de ellas coquetea con otro alumno, quien se levanta y le guiña el ojo. Le pide algo (la profe sigue como si tal cosa) y espera mientras mira por la ventana de la puerta hacia el pasillo.

Hay un fuerte ruido externo, los chicos del aula de enfrente están en el pasillo y gritan, charlan, aparentemente tienen hora libre pero no hay nadie con ellos. En el aula, mientras tanto, suena el celular de la profesora:

-Señora, suena su celular, atienda, por ahí es su hija... (en tono pícaro lo dice uno de los del fondo.)

La profesora ni se inmuta, apaga el celular y sigue... Como la mujer no se da por aludida, los alumnos/as se ríen y siguen en la suya, pero todo el tiempo contraponen otras reglas, otro juego, en el que la docente no se pliega, siguiendo con su planteo inicial sin inmutarse ni perder los estribos.

Como indicábamos al inicio, la situación que se describe aquí no es universal, es decir no pretendemos con esta descripción señalar un tipo de interacción dominante en las aulas de las escuelas argentinas, pero si un tipo de conflicto bastante frecuente. Es decir, hay una de las formas de conflicto que es común y que asume estas características, sin por eso indicar que todas las interacciones docentes-alumnos sean así. Ahora bien: cuando este tipo de conflicto de hecho se presenta puede observarse que se deriva de una actitud que hemos caracterizado como refractaria. Lo que significa que docentes y alumnos no logran construir un campo de

intereses compartidos que le de significado a la actividad, lo cual produce una situación de violencia simbólica y emocional, en el sentido de que se esta sometido a una rutina vacía que obliga a repetir una actividad a la que no se le ve propósito alguno y que muchas veces deriva en formas de agresión gestual: las actuaciones de mutua indiferencia que se ven en la descripción anterior. Es interesante señalar que este tipo de conflictividad es independiente de los contextos socioeconómicos, y suele estar más vinculada a los climas institucionales en los que se desarrolla la actividad docente. Instituciones en donde no existen pautas claras y compartidas y roles claramente establecidos y por lo tanto donde las relaciones entre docentes y alumnos terminan dependiendo casi exclusivamente de las características individuales: el carisma y habilidad de cada uno para construir una relación con otros.

Las reflexiones de algunos docentes sobre las consecuencias de escenarios institucionales como el descripto anteriormente ilustran sus posibles consecuencias sobre su subjetividad, es decir la sensación de vacío o ausencia de sentido de la actividad emprendida.

-¿Que terrible esto, no? Porque hemos perdido la capacidad como adultos de contenerlos, protegerlos, ser ejemplo, entusiasmarlos, enseñar.

-Si, es terrible. Es un embole, y hay que estar todas estas horas tratando de hacer lo que a uno le gusta con pibes a los que no les 16 interesa nada y encima, potencialmente, sos una victima de ellos.

Como indicáramos, la situación de que los docentes encuentren dificultades para interpelar la subjetividad de sus alumnos aparece como un extendido motivo de conflicto que va más allá de las diferencias socio-económicas de la población. Sin embargo, estos también adquieren particularidades cuando la conflictividad se desarrolla en contextos de marginalidad y pobreza. Veamos algunos ejemplos de ello.

Conflictos en Contextos de Marginalidad y Pobreza

En una escuela radicada en una villa del Gran Buenos Aires que atendía a población carenciada realizamos un taller en el que solicitamos a los docentes que describieran algunas de las situaciones más conflictivas y dolorosas que habían enfrentado. Los relatos mostraban momentos en los que, justamente, perdían la posibilidad de establecer comunicación con los alumnos, lo que daba lugar a situaciones difíciles de manejar. Una vez, más es importante destacar que no se trataba de una situación extendida a la totalidad de las relaciones docentes-alumnos, se trataba en general de vínculos puntuales, mayormente con alumnos que se encontraban en situaciones de marginalidad aguda. Pero lo característico de estas situaciones era que esos conflictos puntuales eran de tal magnitud que terminaban complejizando la totalidad de la tarea de los docentes.

“Entramos al aula después del segundo recreo. Gabriel no había querido trabajar, le dije que si no hacía lo que sus compañeros habían hecho nos íbamos a quedar los dos hasta las 17 hs, pero él iba a hacer las actividades. Continuó molestando a sus compañeros. Al rato, como no hacía nada, le pedí el cuaderno para ponerle una nota, no me lo quiso dar. Cuando tuve el cuaderno en mis manos Gabriel pateó la mesa y la silla pegándoles a sus compañeros, cuando lo quise tomar de un brazo y llevarlo a dirección le pegó en la cabeza a Roberto Fernández y salió corriendo del aula. Yo les dije a los chicos que lo iba a buscar que no salieran del aula, pero Diego Páez vino conmigo.

Gabriel corrió y se subió al 2° piso. Era imposible que yo sola pudiera agarrarlo ya

que si lo corría sola íbamos a estar dando vueltas todo el día corriendo en círculo (Gabriel estaba frente mío). Le dije a Diego que llamara a la directora, Diego me dijo que la directora estaba ocupada que ya venía.

Gabriel seguía enfrente mío, y creo que se me paralizó el corazón cuando vi que se subió a caballito de la baranda. Tenía medio cuerpo en la galería y el otro medio en el vacío. No sé cómo hice para convencerlo de que se bajara para ir a dirección y allí se resolvió que Gabriel se vaya todos los días a las 13hs. Cité a la madre y hablé con ella. El comportamiento de Gabriel no varió mucho. Hay días que no quiere hacer nada y otros días que hace todo y casi no molesta”

Para comprender el trasfondo de este episodio tal vez sea oportuno señalar que además de un contexto de escasez material, el alumno es afectado por una situación familiar conflictiva: su padre murió en la cárcel y esta a cargo de su abuela, debido a la violencia que ejercía su madre sobre él. Es decir, que a diferencia de lo que sucedía en la situación presentada anteriormente, el carácter refractario de la subjetividad del alumno frente a la interpelación docente, no parece responder exclusivamente al clima escolar, sino a condiciones sociales que lo exceden. Un segundo relato apunta también en este sentido.

“Este chico es muy especial en todo sentido. Recuerdo esa vez que le agarró un ataque en el que se enfureció, parecía una fiera indomable. Esto pasó después de una pelea con otro compañero.

Comenzó a pegar patadas y puñetazos. No podía sujetarlo. Empezó a descalzarse, a

querer desvestirse; se daba la cabeza contra la pared. No podía, ni sabía como pararlo y calmarlo. Tampoco recuerdo cómo fue que salió de la escuela; cruzó la calle sin mirar (pobrecito estaba totalmente ciego) y casi lo pisó un auto. Yo corrí detrás de él pero me di cuenta que era otro chico de la escuela el que pudo alcanzarlo. En ese momento, me di cuenta que casi todos los míos estaban allí, bajo el monoblock 6. Era imposible traerlo a la escuela. Y mi impotencia surgió en llanto. Después había gente alrededor que me querían ayudar. Gritaba “ordenándoles” a los míos que volvieran mientras sujetábamos entre 4 a Horacio. Afortunadamente un chico grande, no se quien era, lo trajo alzado.

¿Qué hice yo con él? Muy poco creo. Simplemente ayudarlo con paciencia, comprensión, no presionarlo, pero él sabía que yo lo hacía para no volver a pasar ese momento. Y vi que aprovechaba la situación. Hacía desastres, peleaba, rompía cosas y cuadernos de los compañeros. Y yo ya no podía 17 retarlo como a los demás porque enseguida comenzaba su drama. ¿Cómo me fue? Mal porque ese chico ya no está en mi grado, ni en la escuela. Fue un real fracaso.”

En el segundo caso presentado la situación es que el alumno vive con su madre que padece de una grave enfermedad. Ella trabaja todo el día, pero cómo la enfermedad es muy dolorosa hay momentos en los que no puede trabajar. Son tres hermanitos de entre 6 y 10 años y un bebé. Los chicos viven en estado de semi-abandono y muchas veces deben ellos encargarse del bebe.

Es interesante notar que en estos casos no existe pasividad por parte de los docentes frente a las

situaciones descriptas. Los maestros utilizan distintas estrategias para enfrentar la situación que estos alumnos generan. En los dos casos relatados, las maestras apelaron a la comprensión y a la contención, más que a las medidas severas. El intento era establecer una especie de contrato afectivo con los alumnos. Esta estrategia dio resultados relativos. En principio, como vemos, en los mismos relatos no aparecen soluciones, por este camino, al dilema que plantean estos alumnos. Por otra parte los mismos maestros evaluaban que en estas situaciones aparece el agravante de que los alumnos conflictivos concentran la atención de la maestra lesionando las posibilidades de conducir el aprendizaje del resto de la clase.

Otros maestros utilizan estrategias distintas frente a estos problemas. Veamos un relato distinto a los anteriores.

“El chico no quiere realizar su tarea diciendo que no quiere cada vez más fuerte, se tira al piso en un rincón. Después de mucho hablar con el tuve que recurrir a la amenaza. Le dije que iba a tener que quedarse después de hora hasta terminar la tarea. Recién en ese momento el chico comenzó a hacer lo que debe”.

Aparentemente, el relato indicaría que una estrategia más rígida lograría resultados mejores que los anteriores. Sin embargo, pudo observarse que en los casos extremos donde el conflicto entre la institución y el alumno es muy marcado los esquemas más rígidos sufren problemas, ya que tienden a construir marginación hacia ese alumno. Hemos podido observar casos en que las estrategias severas condujeron a intentos de promover la expulsión del alumno en conflicto o incluso a esfuerzos de aislamiento social, promoviendo el distanciamiento de los compañeros en relación al este.

Hasta aquí hemos visto el problema de cómo se enfrentan estos conflictos a nivel de lo que

sucede dentro del aula. Básicamente, cómo afectan los casos conflictivos a la relación entre el maestro y sus alumnos y al aprendizaje en general. Sin embargo, en ocasiones hace su aparición otro elemento que se manifiesta como conflictivo. Básicamente este se refiere a lo que sucede cuando los conflictos exceden la relación entre el maestro y el alumno y deben ser tratados por otros integrantes del plantel de la escuela. Aparecieron conflictos cuando el maestro requirió la intervención de la dirección o del Equipo de Orientación Escolar:¹⁷ cuando el maestro no lograba contener por su cuenta un caso conflictivo (esto sucede en todos los esquemas, los más rígidos y en las tácticas del contrato afectivo) pide generalmente que intervenga la dirección o el Equipo de Orientación Escolar. Estas dos instancias suelen tener formas establecidas de acción, que enfrentan sus propias dificultades.

Las medidas tradicionales de intervención de la dirección son habitualmente: 1) Citar a los padres. La intención de esta medida es lograr que los padres intervengan en el conflicto entre la escuela y el alumno para promover su integración normal a la escuela. Como se hace obvio en los relatos anteriores, muchas veces el grado de desintegración familiar es tal que la intervención de los padres es casi una utopía. Muchas veces no pueden concurrir a la escuela y en otras ocasiones, cuando lo hacen, sus intervenciones no toma una dirección necesariamente beneficiosa para resolver el conflicto. 2) Suspender al alumno. En ciertos casos esto solo lleva a la deserción. La suspensión de un alumno en semi-abandono es muchas veces la condición que produce la 'perdida del hábito'

¹⁷ Los Equipos de Orientación Escolar están integrados por un trabajador social (orientador/a social), una pedagoga (orientador/a psicopedagógica) y una maestra recuperadora, y en algunos casos una fonoiatra. En la provincia de Buenos Aires muchas escuelas en zonas desfavorables, que atienden a población socialmente vulnerable cuentan con este tipo de equipos.

de la asistencia a la escuela. 3) Una amonestación de la autoridad máxima de la escuela. Esta medida pierde eficacia si se vuelve cotidiana y este tipo de conflictos son habitualmente de carácter cotidiano. 4) Expulsar a los alumnos de la escuela es evidentemente una forma de impulsar la deserción.

Si estos son los caminos y las dificultades que más comúnmente enfrentan los equipos directivos, los Equipos de Orientadores escolares sufren, a su manera, la crisis del modelo tradicional de intervención. En muchas oportunidades, la cantidad de casos desborda las posibilidades de acción de los miembros del gabinete. Su tradicional forma de proceder, caso por caso o "responder a las urgencias"¹⁸ se vuelve inefectiva por la masividad¹⁹.

Por otra parte, la estrategia de intervención que implica adaptar a un alumno a la norma es difícil cuando la norma está en crisis. En muchos casos la posibilidad de lograr la mejora de un alumno en su conducta o en su aprendizaje implica un tratamiento prolongado psicológico o físico. Las situaciones familiares hacen difícil pensar en que uno de sus miembros pueda dedicarse a que ese tratamiento se lleve adelante con la suficiente regularidad. Por otra parte, los servicios disponibles para este sector de la población en el área salud son muy precarios. La posibilidad de un tratamiento prolongado en estos implica un gran esfuerzo por parte del paciente. Sobre todo en cuanto a la necesidad de esperar turno, de encontrar especialistas, etc.

¹⁸ "Responder a las urgencias" implica tomar los casos críticos. Es decir, justamente a los chicos que rompen con la normativa institucional en el mismo momento en que la rompen.

¹⁹ Un ejemplo claro aparece con los casos de ausentismo. Las visitas a las casas para intentar resolver las crisis familiares que provocan el ausentismo son efectivas si existen 6 o 7 casos en el año en los que es posible concentrarse, buscar los recursos e implementar un seguimiento sistemático. Cuando los casos se multiplican hasta alcanzar varias decenas, intentar implementar una estrategia de abordaje individual se hace imposible.

Lo que puede verse es que el escenario que surge de la descripción anterior da cuenta de un contexto en que alumnos que entran en conflicto con la institucionalidad escolar permanecen dentro de ella sin que existan formas preestablecidas de tratamiento del conflicto. Y este hecho per se genera una suerte de magnificación de ese mismo conflicto, ya que la ausencia de una estrategia institucional clara los expande. Básicamente esto aparece en la adjudicación de roles y expectativas. Como vimos los maestros cuando se sienten superados por los conflictos acuden a instancias como el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación Escolar. Pero estas instancias tampoco disponen de mecanismos claros de resolución de las tensiones, lo cual hace que la expectativa de resolución se vea frustrada, lo que muchas veces produce acusaciones de ineficacia o inoperancia hacia estas instancias institucionales. Pero esto muchas veces tiene como mecanismo recíproco por parte de miembros de los Equipos de Orientación Escolar o Equipos Directivos acusaciones acerca de la falta de predisposición o capacidades para 'tratar los casos' por parte de los propios docentes. Así, esta situación enojosa muchas veces promueve imputaciones recíprocas acerca de roles incumplidos por parte de todos los actores institucionales que agrava la conflictividad existente.

Ahora bien, llegados a este punto es muy importante resaltar algunas cosas. En principio y como hemos enfatizado reiteradamente, la situaciones descriptas no pueden extenderse a **todas** las escuelas **todo** el tiempo. Más vale, son situaciones que ocurren en **algunas** escuelas, y en **algunos** momentos. Y, otra cosa importante de notar es que si bien los conflictos suelen derivar en acusaciones recíprocas entre los miembros de la comunidad escolar, esta tendencia paradójicamente suele ser resultado de las condiciones estructurales e institucionales en que las personas se desenvuelven más que estrictamente el resultado de su responsabilidad individual. Es decir, es común que lo que en última instancia son conflictos de la estructura institucional se

viven como conflictos entre personas. Lo que muchas veces ocurre es que justamente estas tensiones institucionales se viven cotidianamente como falencias individuales aunque, en última instancia, no sean estrictamente tales.

Estas descripciones nos muestran entonces una de las formas de la violencia: como dijimos esta se desarrolla como un conflicto institucional más o menos generalizado que afecta, sobre todo, la integridad emocional y por momentos cultural de los actores involucrados. Produce condiciones en las que los individuos se ven afectados por situaciones que, de alguna manera, vacían de sentido su actividad, porque no saben exactamente qué hacer, ni cuál es el sentido de lo que hacen. Y esto, a su vez, los somete a sensaciones de desvalimiento, frustración, hastío, etc., que minan su integridad psicológica. En este sentido es importante remarcar que la comparación entre los ejemplos presentados en esta sección muestra diferencias según las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla esta conflictividad. En los sectores medios o medio altos la condición refractaria o de incomunicación parece surgir, exclusivamente, de aspectos inherentes a la institucionalidad escolar, mientras que en sectores afectados por la pobreza y la marginalidad existen aditamentos que contribuyen o tal vez directamente expliquen la conflictividad más allá de los factores propiamente institucionales. Esta diferencia no es para nada superficial, ya que implica respuestas diferenciadas a esta conflictividad. Es decir, en el primer caso puede suponerse que la modificación del clima institucional podría contribuir a la resolución de los conflictos, en el segundo caso cualquier estrategia a este nivel requeriría esfuerzos complementarios para enfrentar las concisiones socio-económicas que promueven las tensiones. No queremos decir con esto que las estrategias institucionales sean totalmente inocuas en contextos de pobreza, seguramente hay dimensiones del problema que pueden tratarse en este nivel, solo que es importante señalar a la vez que otras la exceden.

Lo que hemos descripto hasta aquí refiere, en general, a niveles de conflictividad que no involucran la violencia física, aunque algunos de los episodios presentados (cuando algunos de los alumnos agreden a sus compañeros) sugieren la presencia de esta (aunque no como un ingrediente principal del problema). Aunque muchas veces violencia física y conflictividad no aparecen asociados, en otras ocasiones sí lo hacen. Es interesante notar que cuando aparece esta asociación se pone en evidencia que muchas veces la misma resulta o de que no se sabe qué acciones institucionales aplicar para intervenir en un episodio de violencia (lo cual deriva en un conflicto de la institución misma) o no resulta claro cómo dirimir un conflicto institucional lo cual a veces concluye en episodios de violencia, en la sección siguiente algunos de los episodios relatados ilustran estos hechos.

Los Conflictos y la Violencia Física

Las dinámicas de interacción que dan por resultado hechos de violencia física se inscriben también en múltiples procesos. Por eso no debe suponerse que todos los episodios que incluyen violencia física o la amenaza de utilizar violencia física responden exactamente a las mismas causas, y por lo tanto son pasibles de las mismas formas de abordaje. Vamos a describir aquí algunos de los formatos, pero hay que tener en cuenta que la casuística es tan variada que no podemos ser exhaustivos. El principio de división más simple permite discernir entre eventos en los que el contexto escolar es básicamente el ‘escenario’ en el que el hecho de violencia se produce, pero no lo involucra directamente; y aquellos otros episodios en los que la institución queda más directamente implicada. Partamos del primer caso y luego analizaremos el segundo.

El primer caso se produjo en un barrio del Gran Buenos Aires con población vulnerable. Allí, grupos de jóvenes que se definían como pertenecientes a barrios diferentes, aunque habitaban a pocos metros de distancia, tenían enfrentamientos regulares. En verdad no eran ‘bandas’ con delimitaciones de pertenencias claras, sino grupos de pertenencia con composición más o menos fluida, pero era común que los conflictos personales se dirimieran como miembro de una identidad más colectiva. Normalmente se trataba de confrontaciones individuales, por algún conflicto más o menos superfluo relacionado con la disputa por parejas u otras rencillas por el estilo que no pasaban a mayores. El escenario de disputa solía ser la escuela o su entorno, ya que era uno de los contextos donde los miembros de los barrios se ‘encontraban’. Por ejemplo, en uno de los episodios más graves dos alumnos comenzaron enfrentándose a golpes de puño y terminaron dirimiendo la disputa con un arma. Así lo relataba uno de los protagonistas:

Alumno: *Hay dos barrios que nos tenemos bronca, que nos divide la calle del kiosco. Entonces hubo problemas con un pibito porque en la escuela él se hizo el piola como que me quería gastar, porque yo era de otro barrio. Y como que ya habíamos quedado que nos íbamos a pelear, porque ya entre nosotros había bronca. Una tarde, justo a la salida lo veo y digo: ‘eh, gil, gato, vení vamo a pelear a ver si te la aguantás de verdad.’ Nos empezamos a pelear, y se metieron otros pibitos del lado de él, y de mi lado no había nadie. Corte que yo lo había desafiado solo y como que él busco ayuda. Entonces entre todos me estaban matando. Y yo para defenderme saqué la navaja y empezamos a forcejear.*

Entrevistador: *¿Era una navaja grande, o sea era como un arma?*

Alumno: *Si...*

Entrevistador: *¿Y siempre andabas así, con armas, cuchillos?*

Alumno: *Era..., medio como que en el grupo mío teníamos esa navaja, así como una especie... la usábamos para joder, pero nunca habíamos hecho nada con eso.*

Entrevistador: *¿Alguna vez habías herido a alguien?*

Alumno: *No, más que pelar algún pájaro que cazábamos con la gomera o algún gato, otra cosa no.*

Entrevistador: *¿Y qué sentiste cuando viste que lo habías lastimado?*

Alumno: *Cuando vi la sangre tuve miedo; lo vi a él que estaba herido y salí corriendo... no sabía si lo había matado o qué desastre había hecho.*

Como puede verse, aquí la violencia física ocurre en el entorno escolar, pero el desarrollo parece indicar un proceso que es independiente de sus dinámicas vinculares específicas. Es decir, la violencia emerge en la escuela, pero no es producto de ella. Sin embargo, en otras oportunidades la institucionalidad escolar queda más directamente implicada. Veamos el siguiente caso según el relato de una de nuestras investigadoras.

La situación es la siguiente: en la última hora una profesora terminó llorando y renunciando al cargo, luego de tratar de dar clase en un curso. Cuando el preceptor fue a retarlos, al darse vuelta para regresar a preceptoría alguien le pegó en un brazo, aparentemente, con una munición de aire comprimido. En ese contexto se desarrolla la siguiente escena:

El preceptor esta en el frente del aula, con aire enojado, hablando con los alumnos. El vicedirector me hace pasar al aula. Me siento al fondo y observo. El preceptor, muy serio, interpela a los alumnos:

- ¿Así me pagan? ¿Después de todo lo que yo hice por ustedes?! Porque ustedes saben que los he tratado de manera especial y que muchas veces me jugué por ustedes. Ahora, a la primera de cambio, me dan esta puñalada por la espalda, me traicionan. Ahora quiero saber ¿quién fue?

Los alumnos están sentados en sus bancos, contra las paredes. El espacio central del aula está vacío. Son apenas unos 12 alumnos. Solo hay una mujer. Todos están "atrincherados" en sus bancos: la cabeza metida en los hombros, mirando al piso. Algunos se han puesto la capucha del buzo. Otros tienen las rodillas flexionadas apoyadas en el caño frontal del banco y los brazos cruzados o abrazando la mochila sobre el pupitre. La situación es tensa: nadie habla pero las miradas y los soplidos de fastidio se dejan percibir. El vicedirector los interpela, los "reta", pero también los invita a "hacer el descargo si alguien quiere". Pregunta insistentemente quién trajo el arma. De pronto, del fondo del aula se levanta un alumno con una cajita en la mano, se acerca al directivo y se la entrega. Es la caja de balines. Dice que son de él, que las compró para llevárselas a su hermano (a quien vería al finalizar la jornada escolar) para cazar palomas. Asegura que alguien se la saco de la mochila y que no tiene ningún arma. Mientras él habla, entra el profesor al que le tocaba dar clase en esa hora. Lo escucha y pone cara de disgusto. El vice le permite saludar a los alumnos. Con energía el profesor los interpela:

-¿Y ahora, qué nueva macana se mandaron? ¡Siempre lo mismo ustedes! ¿Cuándo van a aprender? Hasta que cumplan los 18 años y ya no estén protegidos acá en la escuela: se hacen los matones porque saben que nadie les hace nada. Pero si afuera se hacen los malos, un día se van a encontrar con uno más malo y más grande que ustedes que los va a poner en su lugar: ¡Y ahí los quiero ver!

Este primer episodio en el que aparece la agresión a un celador parece tener luego una escalada, que puede notarse en esta segunda parte del relato.

Al llegar al colegio me dirijo a la preceptoría donde me entero que quien había sido el blanco de la agresión la semana anterior había sido amenazado, algunas horas, antes por los alumnos del curso en el que lo habían agredido. Concretamente, le habían dicho que a la salida lo iban a esperar para golpearlo. Aparentemente (según algún comentario de algunos profesores), el problema es que los preceptores solicitaron la expulsión de los alumnos involucrados al director, y éste considera que esa medida no es apropiada para solucionar el problema. Que todavía existen instancias a aplicarse –tal como amonestaciones, hablar con los padres-antes de decidir la expulsión. En este marco se generó el siguiente diálogo con un profesor de larga trayectoria en la escuela:

- (Profesor) Acá el problema central es el sentimiento de indefensión que todos tenemos: cualquier pibe viene y te amenaza, salen y le prenden fuego al auto o te siguen y después le dan

golpes a tus hijos. Nadie les pone freno... Nadie te respeta ya, nada les importa.

- (Observador) ¿Y por qué crees vos que esto pasa?

- Es que todo esta muy podrido ya desde la casa, en el barrio las juntas son pésimas, son matoncitos y acá quieren seguir en la misma. Además no vienen a aprender, vienen a mostrar que son guapos. Lo peor es que encima si uno se pasa un poquito de la raya defendiéndose, te meten un sumario y te echan. Hay que estar asesorado legalmente todo el tiempo, porque se las saben todas.

A diferencia del primer ejemplo presentado, en este segundo caso puede verse que la violencia física si aparece enmarcada por la dinámica institucional. Es decir, esta forma de violencia física no parece resultar exclusivamente de dinámicas extra-escolares que ‘invaden’ la institucionalidad escolar, sino de dinámicas de interacción misma al interior de la escuela. Tal vez puede sospecharse que, en realidad, las pautas de vinculación que se naturalizan en el exterior de la escuela, en las relaciones con los pares o en el entorno vecinal son, en ciertas ocasiones, también ‘importadas’ hacia la escuela y se aplican en la relación con los docentes o directivos en ella. Pero aunque esto pueda ser así lo que se pone en evidencia es que ahora intervienen en las relaciones propias de la comunidad escolar, pasan a ser parte de ella. Ahora bien: es interesante notar en este punto que un problema fundamental es que la escuela no posee mecanismos consensuados para abordar este tipo de problemática. El disenso que surge entre el celador y su directivo (por otra parte, una fuente de tensión habitual en otros casos de la misma índole que observamos) muestra que no resulta claro el camino a seguir. Y todavía más, muestra las dificultades de

encontrar un mecanismo de resolución que deje conformes a las partes involucradas. Así, lo que se pone en evidencia en este último caso es que si bien, por momentos, el conflicto o la violencia institucional de tipo emocional y cultural no se articula con la violencia física, en otras oportunidades sí pueden surgir vinculaciones. Aunque es preciso enfatizar todavía una vez más y muy particularmente en este caso, que el tipo de eventos que acabamos de describir son excepcionales en nuestras escuelas. Queremos decir que no debe pensarse que la mayor parte de las escuelas, la mayor parte del tiempo enfrentan situaciones de este tipo, sino que son episodios aislados, esporádicos, aunque de mucha gravedad, que afectan solo a un número acotado de establecimientos. De todas formas lo que sí creemos que queda establecido de todas las descripciones anteriores es que cuando se piensa en la violencia en la escuela, debe pensarse en plural: son las violencias en las escuelas. E insistimos, esta pluralidad no es anecdótica, identificar la particularidad de cada caso es el primer paso para intentar buscar soluciones al problema. Por eso queremos terminar este capítulo sintetizando los tipos de violencia encontrados en nuestra exploración.

Conclusiones

No es una novedad que más allá de cuál sea finalmente su presencia real, el tema de la violencia en las escuelas se ha puesto de moda, como señalan también los restantes autores de este libro. En los últimos tiempos los medios retoman el tema episódicamente para alertarnos sobre nuevos peligros y amenazas que se esconden en algunos hechos de violencia que más o menos regularmente ocurren en las escuelas. Si bien no se trata de negar el problema, siempre es conveniente frente a estas modas intentar poner las cosas en su justa medida y reconocer las verdaderas características del problema, más allá de las descripciones mediáticas. En

este caso en particular, lo que estos trabajos nos han permitido ver es que la violencia no es una, sino que son muchas. No en todas las escuelas existe el mismo tipo de violencia, y no todas las violencias que aparecen en una escuela, son, a su vez de la misma índole. Como decíamos, es muy importante tener esto en mente porque nuestros juicios sobre el tipo de violencia que observamos están siempre basados en las definiciones o perspectivas que tenemos de ellas y por eso nuestras formas de proceder o tratar de abordarla responderán a estas percepciones.

En particular, en este caso hemos descripto, esencialmente, dos formas de la misma. Una de ellas es una modalidad algo sutil, pero bastante presente. Se trata de una forma de violencia quizás no abiertamente conflictiva, pero que no obstante permea la vida de las comunidades escolares, y que tiene como característica fundamental que vacía de sentido, transforma en algo mecánico y vacuo, a las actividades de los principales actores que las integran. Es decir, alumnos, docentes, directivos son afectados por una sensación de malestar porque el contexto escolar no les permite satisfacer las expectativas que vuelcan en él. En muchos casos estas sensaciones de malestar dan lugar a conflictos interpersonales, porque cada uno de los involucrados hace responsable a los otros de su condición. Y, sin embargo, muchas veces no se trata de las características individuales de los actores, sino de condiciones de la estructura institucional. Es decir, de ausencia o falta de mecanismos institucionales que permitan resolver las situaciones que se enfrentan. Aunque no hemos abordado esto en este trabajo, lo que nos presenta el primer capítulo, sugiere que es probable que esta situación responda a cambios profundos en las relaciones intergeneracionales, y que los malestares se deban a algunos desfases entre la institucionalidad escolar y la cultura de las nuevas generaciones. Como quiera que sea, creemos que es también importante indicar que los ejemplos que hemos utilizado en este texto presentan en general casos extremos que utilizamos con el fin de que

las ilustraciones sean lo más evidentes posibles, pero que justamente ese grado de conflictividad no es el que suele afectar habitualmente a las escuelas.

La otra forma de violencia que encontramos es por supuesto la violencia física propiamente dicha. En este sentido deberíamos indicar que en general las manifestaciones de violencia física son 'importadas' hacia la escuela. Es decir, la escuela de hecho no utiliza ya la violencia física como mecanismo de regulación, más aún todos sus esfuerzos como institución están volcados a eliminarla. Pero, más allá de ello, por momentos la violencia física irrumpe en la escuela. Es interesante notar que al menos en algunos casos un problema recurrente es que la escuela no siempre posee mecanismos para resolver los casos de violencia física que irrumpe en ella. Los viejos instrumentos de disciplina como la expulsión, la sanción, etc. se encuentran cuestionados, y no aparecen sustitutos consensuados que logren

suplantarlos. Así, otra cosa que hemos podido ver, es que a veces la violencia escala por falta de mecanismos apropiados para regularla.

Finalmente, otra cosa que se destaca en los ejemplos anteriores es que la violencia no responde siempre a las mismas causas. Puede verse que, algunas violencias, están relacionadas con los condicionamientos socioeconómicos que sufre la población escolar; pero también que otras violencias responden a los climas institucionales propios de cada escuela. Y también hemos podido observar situaciones en que estos factores se combinan. Así, la conclusión que tal vez surja de todas estas observaciones es que si bien no logran resolver todos los problemas, los estilos de gestión institucional son uno de los factores cruciales para intentar moderar los niveles de violencia que puedan surgir en una escuela. Es por eso que el capítulo que sigue estará fundamentalmente centrado sobre este aspecto de la cuestión.

CAPÍTULO III

Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La Cuestión de la Autoridad

Gabriel D. Noel

Introducción: Violencia, Escuela y Contexto Social

Como se ha mencionado ya en los capítulos precedentes, las imágenes de la escuela como lugar violento se han multiplicado de manera considerable en los últimos años. Esta tendencia ha tenido, si no su origen, al menos una marcada aceleración desde “*La Masacre de Carmen de Patagones*”, episodio en el cual, el 28 de Septiembre de 2004, un alumno de una escuela de esa localidad bonaerense disparó un arma de fuego sobre sus compañeros, matando a tres de ellos e hiriendo a otros cinco. A partir de ese momento, en una sucesión más o menos rápida pero relativamente constante, comienzan a acumularse en los medios las noticias que hacen referencia a la escuela como lugar peligroso y violento y a crecer correlativamente la preocupación de la opinión pública.

A la hora de producir un diagnóstico de esta clase de fenómenos, las explicaciones suelen recurrir a uno de dos extremos simplificadores. Por un lado, tenemos a quienes adjudican una responsabilidad prácticamente unilateral a la escuela y sus agentes por todo lo que ocurre en ella (episodios de violencia incluidos) ya sea por acción – por haberlos causado – o por omisión – no haber hecho lo suficiente para evitarlos. Llamamos a esta interpretación **la metáfora de la escuela opaca**, en la medida en que parece suponer que todo lo que ocurre al interior de la escuela debería ser interpretado exclusivamente en función de la dinámica escolar. Expresado en términos morales, este principio se traduce por “la escuela es **exclusivamente** responsable por todo lo que ocurre en su interior”.

No necesitamos decir que este principio no siempre – de hecho casi nunca – es enunciado explícitamente: lo que importa es que muchos “análisis” de la “violencia escolar” se apoyan en él al ignorar las numerosas y variadas circunstancias de contexto que rodean, permean y afectan al escenario escolar. Hilando aún más fino, este supuesto nos permite explicar la intensidad

de la perplejidad y la indignación moral que suelen acompañar a la condena de los “*hechos de violencia*” que tienen lugar al interior de la institución escolar: si lo pensamos un momento, veremos que muchos de nosotros que asumimos de forma no problemática que la sociedad argentina contemporánea es más conflictiva que la de hace una o dos décadas, reaccionamos escandalizados cuando esta conflictividad se manifiesta en escenario escolar, como si la escuela **debiera** estar preservada de una conflictividad que – a esta altura de las circunstancias – suele asumirse sin problemas como un dato cuando predica del resto de la sociedad.

Como reacción defensiva ante estas imputaciones suele aparecer la segunda de las simplificaciones: un relato simétrico al que nos hemos referido repetidas veces como **metáfora de la escuela transparente**. Según esta interpretación, la “*violencia escolar*” no sería más que la irrupción, en escenario escolar, de **violencias externas y extrañas a la escuela**, imputables a determinados actores individuales o colectivos conflictivos en sí mismo – “*los inadaptados*”, “*los jóvenes de ahora*”, “*los pobres*”, “*los villeros*”, “*los excluidos*”, “*los marginales*”, “*la sociedad*”, según nuestro mayor o menor grado de corrección política. Si la sociedad argentina se ha vuelto más violenta – se argumenta – cabe esperar que la escuela acompañe este incremento de violencia al mismo tiempo y en el mismo sentido.

Si bien esta explicación puede funcionar como una corrección bienvenida a la metáfora de la escuela opaca (teniendo además, como tiene, una mayor resonancia en el sentido común), lo cierto es que de tomarla literalmente nos veríamos enfrentados a una conclusión bastante pesimista: si la escuela no tiene nada que ver respecto de la violencia que ocurre en su interior, en la medida en que esta le es externa, y reviste causas igualmente externas, no tiene sentido intentar intervenir sobre ella en el espacio específico de la escuela. Por tanto, hasta tanto no se solucionen las causas y fuentes de la violencia social – hasta tanto no acabemos con la pobreza, la marginalidad, el desempleo, la

exclusión, etc. – poco podrá hacerse en relación con la violencia en las escuelas.

Más allá de sus consecuencias a nivel de la práctica, hay que señalar además que si esta hipótesis de la escuela transparente fuera cierta, deberíamos encontrar que los niveles de violencia de una escuela deberían estar en relación con los que se registran en su entorno inmediato (esto es, en la localidad o incluso en el barrio en el que la escuela está ubicada o del cual provienen sus alumnos). Sin embargo, tanto las investigaciones a nivel internacional como los datos de los que disponemos para el caso argentino nos permiten afirmar inequívocamente que no es ese el caso: el nivel de conflicto o de violencia al interior de un establecimiento no guarda más que una relación muy indirecta con el de su entorno, y hay una numerosa serie de factores que son más importantes a la hora de explicar al menos algunas de las formas de violencia que encontramos al interior de los establecimientos.

Al trabajo de BENBENISHTY y ASTOR citado por MÍGUEZ en el capítulo precedente, podemos agregar un trabajo anterior de WELSH y sus colaboradores (1999). WELSH y su equipo han analizado – y eventualmente refutado – esta hipótesis habitual y de sentido común que enuncia que las comunidades “malas” producen inevitablemente alumnos o escuelas “malas”. Los autores realizan un análisis de la noción de “desorden” – entendido como conflictividad recurrente – y sobre esta base proceden a sopesar los distintos factores que uno puede suponer que contribuyen a su surgimiento y aparición sostenida. Los autores ordenan estos factores en tres niveles, de menor a mayor alcance: el **individual** (que incluye las disposiciones psicológicas, cognitivas y afectivas de los alumnos que concurren a un establecimiento determinado), **institucional** (que refiere a todo lo que hace a la estructura y dinámica interna del establecimiento) y **comunal** (que abarca todos los factores “contextuales” a los que nos referíamos en los párrafos precedentes, en otras palabras al “ambiente del barrio”).

Luego de un riguroso proceso de análisis los autores concluyen que son los factores institucionales, en particular los relacionados con el “clima escolar”, los que tienen un mayor peso a la hora de explicar el “desorden” y la conflictividad que pueden observarse en una escuela determinada. Así, enumeran una serie de factores que contribuyen a aumentar el “desorden” escolar, entre los que cabe destacar:

- La inconsistencia, falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación.
- Las operaciones ambiguas o indirectas ante la conducta (por ejemplo, utilizar las calificaciones como sanción ante la conducta).
- El desacuerdo entre los agentes del sistema escolar (esto es, docentes o directivos) en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas.
- La falta de respuestas a la conducta persistente.
- La irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos.
- La existencia de relaciones persistentemente conflictivas entre docentes y directivos.
- Una dirección inactiva o ausente
- Bajos recursos y tamaño, en particular una alta tasa de alumnos por docente.

A la luz de estos hallazgos – que, como MÍGUEZ ha mostrado, han sido replicados por la información de la que disponemos para nuestro país – debemos admitir que la escuela no es ni absolutamente opaca ni transparente por completo en lo que hace a las causas, la génesis y el desarrollo de la violencia. No cabe duda de que la escuela no es impermeable a su exterior, y que las condiciones en las cuales el dispositivo escolar se despliega hoy no son las mismas que hace dos o tres décadas. Sin embargo, cabe a la escuela – esto es a los establecimientos concretos – un importante papel potencial, no sólo en lo que hace a las posibilidades de intervención para reducir, modificar o impedir episodios de violencia – tal como lo muestra la investigación publicada por este mismo OBSERVATORIO (2009:31ss) – sino también – y especialmente – en su multiplicación o agravación (generalmente por omisión).

La escuela, entonces, no es ni opaca ni transparente: funciona más bien como un **prisma** que refracta, según su propia geometría, las influencias que recibe de afuera. Siendo así, a la hora de analizar la violencia que ocurre al interior de los establecimientos escolares debemos preguntarnos de qué manera la escuela da forma, influencia, inhibe o amplifica la violencia que recibe de su afuera. Indudablemente la respuesta a esta pregunta habrá de ser compleja y, como se ha mostrado en el capítulo precedente, dependerá en gran medida de la clase de violencia de la que se trate (algunas formas de violencia son más permeables a la influencia institucional que otras, algunas son más dependientes de influencias externas que otras): en todo caso es una pregunta empírica que sólo puede contestarse con evidencia concreta²⁰.

Sin embargo, existe un aspecto que hemos tenido ocasión de trabajar en detalle en nuestra propia investigación de campo²¹, y que creemos merece una consideración especial en lo que hace a la regulación de la violencia por parte de las escuelas, en la medida en que su impacto parece ser notable a la hora de exacerbar o inhibir los episodios de violencia. Este aspecto tiene que ver con la “crisis de la autoridad escolar” ya mencionada por GALLO en el capítulo introductorio, de modo tal que para su cabal caracterización debemos revisar

algunas de las definiciones y clasificaciones de la autoridad que fueran mencionadas por ella.

La Autoridad y sus Crisis

Como señalara GALLO, existen varias definiciones de “autoridad” en el campo de las ciencias sociales, y la más conocida y utilizada de entre ellas es la de Max WEBER, para quien la autoridad es, básicamente, **poder más consentimiento**. Cuando ese consentimiento no existe – y es reemplazado por el uso de la fuerza, por una amenaza o por una estrategia cualquiera que busque forzar el sometimiento – no hay autoridad, hay **coacción**, que es su contrario.

GALLO señaló ya la forma en la que WEBER responde a la pregunta por las causas del consentimiento. Recapitulando, la gente puede obedecer a una “autoridad” por las siguientes razones:

- En primer lugar, porque “así son las cosas” o porque “siempre se ha hecho así”, o porque el otro es un “superior natural” cuya preeminencia aparece como obvia e indiscutida. Veíamos que a esta forma WEBER la llama **autoridad tradicional**, justamente porque descansa en la fuerza de la tradición, de la costumbre. Esta clase de autoridad corresponde, por ejemplo, a la autoridad que los reyes tenían antaño sobre sus súbditos, o la autoridad que los padres, se supone, detentan sobre sus hijos, o que los adultos ejercen sobre los niños.
- Otra posibilidad es que una persona obedezca porque forma parte de una institución que, por diseño, define relaciones de poder preestablecidas entre quienes ocupan determinados roles en su seno. Así, por ejemplo, si yo formo parte del ejército acepto que quienes tengan un rango superior tengan derecho a darme órdenes, si trabajo en relación de dependencia acepto el derecho de mi jefe a ordenarme hacer tal o cual cosa y así sucesivamente. Mientras quiera seguir

²⁰ En este sentido, el programa de investigación del Observatorio para los próximos dos años contempla la realización de una investigación a estos fines.

²¹ Nuestra investigación se extendió a lo largo de dos años y tuvo como escenario dos localidades de la Provincia de Buenos Aires. La primera, una ciudad intermedia de unos 120.000 habitantes, relativamente próspera y la segunda una villa del Conurbano Bonaerense. En el primer caso trabajamos en dos escuelas cuya población provenía de uno de los barrios señalados como más “problemático” por los habitantes de la ciudad, durante nueve meses y en el segundo trabajamos en una escuela situada en el borde de la villa y que recibía su población de la misma durante un año. Nuestro trabajo de campo implicó una presencia prácticamente cotidiana y prolongada en los espacios escolares que hizo posible la observación sostenida que la aproximación etnográfica requiere. Para mayores detalles véase NOEL (2009).

formando parte de la institución, deberá aceptar la distribución de poder que la misma define como propia. A este tipo de autoridad WEBER la llama **racional-burocrática**.

Antes de pasar al tercer tipo, detengámonos a recordar algunas precisiones ya mencionadas por GALLO. Como bien señalara, estas dos primeras formas de autoridad, la tradicional y la racional-burocrática, tienen varias cosas en común: en primer lugar, la autoridad ejercida no corresponde a la **persona** que la detenta, sino al **rol** o al lugar que ella ocupa. Si un súbdito obedece a su rey o un empleado a su jefe, no lo obedece porque sea Luis de Borbón, Juan Pérez o tal o cual individuo específico, sino porque ocupa un **lugar** en el cual reside, específicamente, la autoridad que se ejerce. Otras personas que ocupen un lugar idéntico o equivalente, al mismo tiempo o en sucesión, reciben automáticamente la autoridad propia del lugar que ocupan – mientras sean reconocidos como legítimos, claro está – sin importar quiénes sean en lo personal, o cuáles sean sus atributos o defectos. Una vez más, no se los obedece a título personal, sino a título del lugar, cargo o función que detentan.

- La tercera clase de autoridad, en contraste, funciona de modo distinto: se trata de aquella que se le otorga a alguien porque aparece, a los ojos de quienes lo siguen, como excepcional en algún sentido y por tanto digno, **en sí mismo**, de ser seguido u obedecido. En otras palabras, este es el caso de la autoridad que se presta a alguien por ser más bueno, más santo, más inteligente, más famoso, o en algún sentido “eminente”, es decir, en virtud de un atributo personal que aparece como digno de ser seguido, y que WEBER llama **carisma** (de ahí el nombre de esta clase de autoridad, **autoridad carismática**). Los ejemplos clásicos que cita WEBER de autoridad carismática son los fundadores de religiones o de movimientos políticos de masas: está claro que su autoridad no es tradicional (surge, por así decirlo, “de la nada”) y tampoco es racional-burocrática

(en general, estos líderes son manifiestamente anti-institucionales y de hecho suelen denunciar a las instituciones preexistentes como inauténticas, decadentes o corruptas).

Como hemos adelantado, la autoridad carismática funciona de modo distinto al de los dos tipos precedentes. En primer lugar, esta autoridad sí es de carácter **personal**: le pertenece a quien la detenta **en cuanto individuo tal y tal**, agraciado por un atributo considerado a la vez como excepcional y como valioso (**carisma**). Siendo así, esta autoridad puede ser adquirida “de la nada” (siempre y cuando uno pueda mostrar persuasivamente que posee ese atributo que los otros valoran) pero, en contrapartida, también puede ser perdida, cosa que no sucedía en principio con las dos clases precedentes de autoridad. En efecto, si un “líder” al que sus seguidores atribuyen un carisma determinado exhibe una o más conductas inconsistentes con ese atributo, es casi seguro que perderá su ascendiente – esto es, su autoridad – de inmediato y para siempre, sin importar cuánto fuera el carisma que hubiese acumulado. Ilustrémoslo con un ejemplo: si una líder religioso con un aura de santidad irrefragable es públicamente descubierto en una conducta inmoral o pecaminosa, o un líder político que construye su campaña sobre las bases de una “reconstrucción moral” aparece implicado en un hecho irrecusable de fraude o corrupción, es bastante probable que su autoridad carismática desaparezca en ese mismo instante, totalmente, sin que exista posibilidad verosímil de recuperarla y esto sin importar cuánto carisma hubiese acumulado previamente durante su ascenso. Hay otro problema asociado a la autoridad carismática (que el mismo WEBER hizo notar) y que, una vez más, la distingue de las formas anteriores. A diferencia de ellas, la autoridad carismática no puede ser delegada, compartida o transferida en cuanto tal – el carisma no se hereda, no se delega, no se comparte – sino que, a la hora de perpetuarse, debe convertírsela en otra clase. Volviendo a los ejemplos clásicos: si un santo o un líder político de masas pretenden que su influencia perdure habrán de fundar una iglesia o un partido polí-

tico, pero difícilmente los líderes de una o de otra – aún en el caso de que hayan sido designados por el “fundador” – puedan heredar el carácter extraordinario del mismo. Cabe la posibilidad de que hereden autoridad, en efecto, pero esta autoridad heredada ya no será carismática: en el mejor de los casos será una autoridad de tipo tradicional o racional-burocrática.

Más allá de las definiciones, es un secreto a voces – como los informantes de GALLO lo sugirieran – que la autoridad no tiene la fuerza que, según nos parece, solía tener en la época de WEBER. Las razones de esta mutación han sido abordadas repetidas veces por diversos autores del campo de las ciencias sociales, que la adjudican a varias razones de peso.

En primer lugar, en lo que hace a la **autoridad tradicional**, la erosión viene de la mano de lo que podríamos llamar “la lógica de la modernidad”. En efecto: desde fines de la Edad Media, y con más o menos matices, encontramos que en Occidente la autoridad tradicional es en general vista cada vez más como sospechosa, en el marco de un proceso de emancipación y de racionalización creciente que encuentra uno de sus picos más manifiestos en la Revolución Francesa, y que se plantea como objetivo explícito erosionar estas formas de autoridad a las que se considera como irracionales, y, en el límite, hacerlas desaparecer del todo. Supongo que la afirmación no necesita de mayor justificación: nosotros, los modernos, solemos mostrarnos muy desconfiados de las formas de autoridad tradicional, que nos aparecen como irracionales, opresivas y lesivas a nuestra dignidad de seres racionales. Aún cuando seamos juez y parte – en la medida en que somos parte integral de la modernidad que nos disponemos a evaluar – podemos señalar que esta erosión ha tenido un efecto progresivo en la esfera específica de lo político, en la medida en que esa sospecha nos ha permitido – al menos en líneas generales – deshacernos de los monarcas por derecho divino y de los inquisidores con poder inapelable de vida y muerte sobre nosotros.

En lo que hace a la autoridad **racional-burocrática**, las razones de su erosión son muy similares, y descansan en un proceso paralelo e íntimamente relacionado con el que señalábamos para el caso de la autoridad tradicional. Como señalan numerosos autores, la modernidad ha estado en términos generales acompañada de un proceso de creciente **individuación** en el que las personas se conciben a sí mismas cada vez como más y más “autónomas” (siempre en términos relativos) de las diversas instituciones entre las que dividen sus pertenencias. Esto no quiere decir que la gente no se involucre con las instituciones, sino que este compromiso, allí donde existe, es casi siempre crítico, condicional y variable. Quizás un ejemplo nos permita ponerlo de modo más claro: si hace medio siglo una persona me decía que era Católica o Socialista – sólo para poner dos ejemplos particularmente notorios – era relativamente fácil deducir en qué creía esa persona o cuál era su opinión en una gran variedad de temas, en la medida en que creencias, opiniones y disposiciones corrían fuertemente en paralelo con los alineamientos emanados de las instituciones que mediaban su pertenencia (Iglesia o Partido). Hoy por hoy, aunque siga habiendo muchísimas personas que se digan católicas o socialistas, esta ecuación ya no es posible, en la medida en que sus creencias, formas de vida, elecciones, posicionamientos políticos, etc. varían enormemente más allá de ciertos acuerdos muy básicos sobre puntos tan abstractos que prácticamente carecen de contenido (y todo esto a pesar de la “línea oficial” de las instituciones que se supone siguen mediando las pertenencias).

Ahora bien: decir que las personas están cada vez menos sujetas a los dictados de las instituciones a las que pertenecen – los cuáles en ocasiones son aceptados, pero en otras también comentados, seleccionados, discutidos, impugnados, o tomados en parte – es lo mismo que decir que la autoridad racional-burocrática que las instituciones establecen para sus miembros no tiene el peso que solía tener, en la medida en que el consentimiento que la misma supone no puede

darse automáticamente por sentado, excepto en condiciones muy específicas²².

¿Cuál ha sido, por su parte, la suerte de la autoridad carismática? A ojos vista parecería que, a diferencia de la tradicional o la racional-burocrática, goza de buena salud: por todas partes vemos ejemplos de personas que son seguidas voluntariamente en razón de algún atributo excepcional que se supone encarnan.

Sin embargo sigue siendo cierto, como hemos visto, que esta autoridad es la más frágil de todas, dado que depende de el reconocimiento de una serie de atributos que no todos tienen – ni pueden aspirar a tener – y que la misma puede perderse con facilidad si la persona que la ejerce es encontrada “en falta” por quienes se la atribuyen o reconocen. A esto hay que agregar lo ya señalado respecto de la imposibilidad de delegar o transmitir la autoridad carismática en cuanto tal. Por todo esto encontramos que la única forma de autoridad que subsiste (o incluso que prospera y se expande) es la más frágil de todas ellas.

La Crisis de la Autoridad Escolar

Pero, ¿cómo se aplica todo esto a la escuela? ¿De qué clase es la autoridad específicamente escolar, esto es la del docente sobre el alumno? Históricamente – aunque como muestra GALLO en la primera parte de este texto la situación concreta haya tenido de hecho muchos matices – el dispositivo escolar supone que la autoridad del docente es, en principio, de tipo **racional-burocrática**, en la medida en que descansa sobre un diseño institucional que prescribe una asimetría entre el docente y el alumno en el que el primero detenta poder sobre el segundo. Asimismo y en condiciones ideales (como también lo mostrara GALLO) esta autoridad racional-burocrática se

ve respaldada ulteriormente por una delegación de la autoridad **tradicional** de los padres hacia los maestros (en esos casos en que la escuela es concebida como “segundo hogar” y la maestra como “segunda madre”) que provee un refuerzo enorme a la primera. A esto cabe agregar en ocasiones excepcionales el eventual carisma de un docente, fundado en la admiración por el conocimiento o por el despliegue del mismo que se realiza en el proceso de enseñanza: allí donde ocurre esta tercera clase de autoridad agrega un nivel adicional de eficacia a la tarea docente, pero está claro que la misma no es, en principio, indispensable para el ejercicio de esta autoridad escolar, en la medida en que no todos los docentes son reconocidos como excepcionales.

¿Qué pasa con esta autoridad escolar a la luz de las crisis que hemos reconstruido? Como es obvio caben a la escuela las generales de la ley: la combinación de autoridad racional-burocrática y tradicional que el dispositivo escolar supone ostenta el maestro aparece cada vez como menos y menos operativa en condiciones en las cuales, como hemos señalado, las bases de sustento de la legitimidad de una y de otra atraviesan una crisis progresiva y generalizada. Si bien la autoridad carismática, como decíamos, aparece en principio como indemne, su fragilidad inherente hace que también encuentre dificultades para establecerse en la escuela en virtud de que quienes se supone deberían someterse a ella pueden impugnarla con facilidad con una recusación personalizada dirigida hacia quien la detenta (“¡Ud. no es quien para mandarme!”).

Por otra parte encontramos que ese carisma fundado en el conocimiento²³ que solía hacer su aparición ocasional en las aulas va siendo progresivamente reemplazado por otro atributo excepcional sobre el cual los docentes intentan basar su autoridad, y que es lo que habitualmente se llama “la buena onda”. Ciertamente,

²² Queremos destacar que estas crisis paralelas de la autoridad no implican que la autoridad haya desaparecido por completo. Sólo señalamos que su ejercicio se ha vuelto mucho más irregular, acotado y problemático.

²³ Lamentablemente no podemos entrar aquí en detalle respecto de lo que se suele llamar la “devaluación del conocimiento” y que estaría detrás de la erosión de esta forma específica de carisma.

un docente puede acumular esta forma de carisma llamada “buena onda” y ser reconocido como excepcional a ese título por sus alumnos. Pero el problema es que esa forma específica de carisma incompatible con cualquier intento por ejercer una autoridad que se considera siempre “desagradable”. Para usar una metáfora iluminadora: este carisma puede ser “ahorrado” pero no “gastado”, un docente puede acumular tanto carisma como quiera en virtud de ser considerado “buena onda”, pero en cuanto intente utilizarlo para ejercer autoridad, lo perderá, en la medida en que ejercer autoridad es considerado incompatible con lo que suele incluirse bajo la calificación de “buena onda”.

Como puede verse, por todas estas razones la autoridad escolar atraviesa una crisis sostenida. Y esta crisis crea un vacío que intenta ser llenado con alguna forma alternativa de ejercicio del poder. Pero el problema es que, desaparecida la autoridad, la única opción que parece quedar abierta para el ejercicio del poder es la de la **coacción**, es decir, el uso de la fuerza o de una amenaza de uso de la misma para intentar imponer la propia voluntad, o para resistir el intento de otro por imponerla. Según lo muestra nuestra investigación, este reemplazo de la autoridad por la coacción (que, como hemos visto, es su contraria) ha efectivamente ocurrido en forma generalizada – aunque no uniforme – en los escenarios escolares contemporáneos, y esto nos permite explicar cómo y por qué, en principio, muchas escuelas contemporáneas puedan aparecer a simple vista como muy conflictivas, es decir, como escenarios donde todo intento por establecer autoridad implica un conflicto abierto que es la marca del fracaso en lograr el consentimiento y la legitimidad que la misma implica de suyo.

Conflictividad Escolar y Violencia

En efecto: el cuadro que muchos investigadores – pero también numerosos docentes, padres o

incluso alumnos – reconocen en las escuelas que frecuentan hace alusión a un estado de conflictividad persistente donde prácticamente no existe conflicto que no involucre alguna forma de coacción, por mínima que sea. En ocasiones muy puntuales y relativamente poco frecuentes, estos conflictos (que en su forma habitual suelen ser sordos, menores y de baja intensidad, en el sentido de ese “malestar” argumentado por MÍGUEZ) escalan de manera veloz hasta desencadenar alguno de esos comportamientos explosivos y espectaculares (a la vez que infrecuentes) a los que solemos referirnos como “violencia”: un insulto feroz, una trompada, una patada, la rotura de un objeto. Nuestro propio trabajo de investigación nos permitió dar cuenta de la presencia de estas “escaladas” en las cuales los conflictos aumentaban rápidamente de intensidad hasta que uno u otro de los actores involucrados se colocaba en una posición tal que le permitiera imponer **unilateralmente** su voluntad a su contendiente.

Como hemos señalado, este intento por someter al otro es un síntoma sumamente claro de la imposibilidad de consensuar relaciones de autoridad: justamente uno de los atributos más positivos de la autoridad es que quien la detenta, en la medida en que su autoridad es reconocida como legítima por aquel sobre quien la detenta, tiene la facultad de “decir la última palabra” en un conflicto cualquiera, y de esta manera de “romper un empate”. El ejercicio de la autoridad implica que aún cuando no todos estén de acuerdo con el resultado del conflicto, estarán de acuerdo con la facultad de quien detenta la autoridad de definir que un conflicto ha alcanzado un *impasse* y de que por tanto deberá ser resuelto en un sentido o en otro. Mas en un escenario en el que este acuerdo no existe y en el que nadie reconoce la autoridad de nadie, no habrá ningún actor facultado a decir esta “última palabra” de un modo tal que su interlocutor reconozca, efectivamente, que se trata de la última. En esta situación todo conflicto que no haya encontrado su resolución en un consenso – es decir en un acuerdo de contenido – habrá de dirimirse en un duelo de voluntades en la cual cada uno de los contendientes busca quebrar la voluntad de su contrario.

Apenas necesitamos señalar que a la luz de nuestra investigación, esta parece ser la situación en muchas de nuestras escuelas²⁴. Así se explica por qué estas escuelas pueden aparecer como crecientemente violentas, en tanto la resolución de conflictos parece requerir de un recurso casi exclusivo a la imposición unilateral y coactiva de la voluntad de una de las partes sobre las otras partes involucradas en los mismos.

Sin embargo, cabe destacar que en general – y consistentemente con lo señalado por MÍGUEZ en el capítulo precedente – son pocas las escuelas en las que se despliega una conflictividad abierta y visible. ¿A qué se debe esto? A que, en realidad, no todo conflicto potencial se resuelve en una **actuación** conflictiva: de hecho, según lo muestra nuestra investigación, en muchos casos las agresiones o las amenazas explícitas suelen ser innecesarias, en la medida en que los actores en disputa se conocen y saben perfectamente bien hasta dónde está dispuesto a llegar el otro en un potencial conflicto. Ahora bien, si yo sé, a ciencia cierta, que un alumno o docente responderá a un conflicto con una agresión inmediata y/o efectiva, o con una amenaza verosímil, no esperaré a que ello ocurra: o bien procuraré evitar el conflicto, o bien – si no puedo hacerlo – cederé de antemano para evitar la agresión. Así, lo que encontramos

²⁴ Por supuesto, las diversas clases de actores al interior de la institución escolar no tienen a su disposición la misma clase de recursos, de manera tal que la forma que puede asumir esta imposición varía en consecuencia. Los alumnos de sectores populares o sus allegados, por ejemplo, pueden amenazar con recurrir o recurrir efectivamente a la agresión física – ya sea dirigida contra la persona, ya contra alguna de sus propiedades, en particular autos o viviendas – o a la denuncia ante las “autoridades superiores” (que saben que los agentes del sistema escolar reconocen) o la “opinión pública”, por vía de los medios. Los alumnos de sectores medio-altos o sus allegados pueden recurrir a la instancia judicial o – una vez más a los medios – o, si disponen de influencia suficiente, presionar a los directivos para que intervengan sobre un docente o sobre sus decisiones. Los agentes del sistema escolar, por su parte, tienen a su disposición herramientas específicamente institucionales – el recurso a la policía, a los juzgados, o a cualesquiera otras dependencias del sistema judicial o penal en lo que hace a sus alumnos de sectores populares – y, también ellos, los medios.

bajo la superficie de muchas escuelas que no parecen abiertamente conflictivas es una suerte de “paz armada” en la que el conocimiento cierto y el temor a lo que otro u otros puedan hacer provoca una sumisión que, una vez más, no tiene nada que ver con la autoridad y mucho que ver con la coacción, es decir, con una violencia silenciosa que no por silenciosa deja de ser violencia, aun cuándo su falta de espectacularidad la coloque rutinariamente por debajo del radar.

Violencia, Autoridad e Intervenciones Institucionales

El cuadro que acabamos de reconstruir permite dar cuenta de un factor adicional que podemos agregar a la lista ofrecida por WELSH y colaboradores que citáramos al comienzo de este texto. Este factor está dado por la estabilidad relativa de los agentes del sistema escolar al interior de un establecimiento o, dicho de modo más preciso, por la importancia de la relativa estabilidad del plantel en la disminución de la conflictividad escolar abierta. Calculo que a esta altura podrá entenderse el por qué de esta constatación: ante la imposibilidad efectiva de pautar relaciones de autoridad, el conocimiento de las posibilidades que tiene el otro de movilizar la fuerza física o psicológica (o la amenaza de una o de otra) para dirimir un conflicto reemplaza la violencia abierta por esa suerte de “paz armada” a la que nos hemos referido, y esto se ve facilitado cuando se verifica una convivencia relativamente prolongada que permite a los diversos actores conocer y anticipar mejor a sus otros. Sin embargo, existen razones adicionales relacionadas con este factor de estabilidad de los planteles, relacionadas también con los procesos de inhibición de los conflictos.

Volvamos por un momento a la cuestión de la autoridad. Si admitimos, como decíamos en los párrafos precedentes, que la única fuente de legitimidad vigente en las relaciones entre

agentes y destinatarios del sistema escolar parece estar dada por una serie de atributos personales – esto es “carisma”, en sentido amplio – se comprenderá que ante lo que no puede describirse más que como una creciente personalización e individualización de las relaciones de autoridad, la permanencia de un interlocutor conocido y confiable en el escenario escolar pueda permitir el establecimiento de una serie de vínculos que pueden funcionar – con los reparos y límites que hemos ya enumerado – como virtual garantía de eventuales relaciones de autoridad.

Sin embargo, aún cuando la estabilidad relativa de los agentes del sistema escolar parezca tener como resultado escuelas visiblemente menos conflictivas, las consecuencias de esta modalidad de construcción de vínculos – y, en último término, de autoridad – no dejan de tener efectos paradójicos. En la medida en que todo lo que hemos dicho hasta aquí implica que las escuelas se muestran enormemente dependientes de la capacidad de sus agentes para pautar relaciones **personales** que trascienden lo meramente “institucional” o “reglamentario” con alumnos y allegados, las relaciones entre la escuela y sus destinatarios ya no está mediada principalmente por la posición institucional que los agentes de aquélla ocupan y reclaman, sino por un vínculo personal que hace abstracción – que circula a través de, o incluso a pesar de – las pertenencias institucionales. Siendo así, podemos preguntarnos hasta qué punto cabe seguir hablando de la escuela como institución, en la medida en que las relaciones entre docentes y padres (para poner un ejemplo) son más bien relaciones entre **individuos** para quienes la pertenencia institucional, aún sin ser del todo irrelevante, (puesto que define los términos y el marco dentro del cual se produce el encuentro) depende para su activación de la existencia y calidad de un vínculo personal, necesario para crearla y mantenerla. En consecuencia, las escuelas se muestran sumamente dependientes de los individuos que las componen y el modo en que estos pautan sus relaciones con sus destinatarios (alumnos y allegados) y son percibidos por éstos.

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos en el marco de estas relaciones personalizadas, sin importar lo espectaculares que parezcan, jamás se inscriben en la lógica institucional, de modo tal que rara vez sobreviven el reemplazo de actores que las construyeron: hemos visto más de una vez como todo lo logrado y acumulado por un docente o un directivo a lo largo de años, o incluso de décadas, se ha disipado en cuestión de semanas (o aún de días) ante el reemplazo, el traslado o el retiro del mismo.

Aunque esta situación pueda parecer a primera vista poco alentadora, la existencia de estos vínculos permite pensar la posibilidad de reconstruir sobre su base pactos consensuados que permitan restablecer algo de legitimidad para la autoridad en crisis, especialmente para esa autoridad tradicional otrora delegada por los padres hacia los establecimientos. Porque incluso pese a la crisis, hay investigaciones que muestran que la autoridad tradicional de los padres sobre sus hijos está lejos de haber perdido todo su predicamento (MÍGUEZ 2000), de modo tal que cabe pensar la posibilidad de transferirla hacia la escuela y sus agentes. Sin embargo está claro que esta es una condición necesaria, pero no suficiente: para ello hay que superar un último obstáculo, que es la renuencia de la escuela y sus agentes a ejercer la autoridad bajo cualquiera de sus formas.

Porque es un hecho que, pese a la existencia de un consenso creciente en torno de la necesidad de reconstruir alguna forma de autoridad, la autoridad sigue teniendo mala prensa. No sólo por las razones que esbozáramos en las secciones precedentes, relacionadas con la lógica histórica de la modernidad – todos somos modernos, al fin y al cabo – y por el efecto progresivo y acumulado del proceso de civilización que señalaran GALLO y MÍGUEZ sino también con cuestiones particulares que tienen que ver con nuestra historia doméstica, en tanto argentinos. En efecto los argentinos, y por razones más que comprensibles, solemos ser sumamente desconfiados de la autoridad, lo cual es obvio cuando consideramos los sobrados ejemplos que hemos

sufrido – y, en términos históricos, muy recientes – de gobernantes y regímenes que llamaban “autoridad” a las formas más descarnadas y crueles de la coacción. Esto ha generado un esperable reflejo anti-autoritario que ha permeado nuestra forma de ver el mundo y que nos hace reaccionar con automática desconfianza a toda pretensión de autoridad (no vaya a ser que bajo ella se esconda, una vez más, el autoritarismo, esto es, la coacción).

Son varios los autores del campo de las ciencias sociales que señalan que los argentinos estamos atravesados por un igualitarismo virulento que considera moralmente reprochable (y en tanto tal, objeto de condena) toda forma de desigualdad – o al menos su exhibición – incluso cuando ésta puede argumentarse en términos que no resultan lesivos a la igualdad fundamental de los ciudadanos en una sociedad democrática²⁵.

Como es de esperar, esta irritación ante cualquier intento por postular o sostener una diferencia explícita se une a nuestra experiencia histórica y al impulso anti-autoritario de la modernidad ya señalado para conformar un frente poderosísimo contra cualquier reclamo de autoridad o incluso contra la misma posibilidad de existencia de una autoridad legítima. Y esto no sólo afecta al intento de otros por reclamar autoridad – que siempre resentimos – sino que conlleva el que además nos sintamos culpables cuando nos toca ejercerla, prefiriendo la renuncia a hacerlo o el excusarnos, como si el ejercer autoridad implicara una conducta inmoral o lesiva de la integridad de nuestros semejantes.

Sin embargo, y pese a nuestros comprensibles y esperables resquemores, la autoridad es necesaria. Y es particularmente necesaria en los vínculos de enseñanza-aprendizaje, entre adultos y niños en general, y entre docentes y alumnos en particular, puesto que la desigualdad básica que el proceso de enseñanza-aprendizaje supone

es consustancial a nuestra condición humana – los hombres al nacer y durante un período muy prolongado necesitamos de otros adultos para ser humanizados – y no sólo no tiene nada de lesivo a la dignidad humana, sino que es condición necesaria para que esa dignidad pueda ser construida, defendida y ejercida. Por otra parte, no hay alternativa: si eliminamos la autoridad, como hemos visto, lo que aparecerá en su lugar es la coacción, o incluso la violencia. Resulta una ironía dolorosa el hecho de que los argentinos hayamos intentado erradicar la autoridad creyéndola una forma de violencia, cuando es precisamente su contraria, y que lo que esta sustracción haya tenido por efecto, en muchos casos sea – por omisión – la violencia que se pretendía erradicar en primer lugar.

A modo de conclusión

Las escuelas, por tanto, no son omnipotentes ante la irrupción de la violencia en su interior, pero tampoco están del todo inermes. A esta altura, debería quedar absolutamente claro que ni la escuela ni sus agentes son responsables por los procesos de deterioro, empobrecimiento, precarización y fragmentación social que han tenido como consecuencia la aparición, la expansión y el recrudecimiento de ciertas formas de violencia de las cuales durante mucho tiempo la Argentina y sus escuelas parecieron estar preservadas. Tampoco cabe a la escuela ponerles fin o solucionarlas del todo (la escuela nada puede hacer respecto del mercado de trabajo, o la distribución del ingreso). Sin embargo, la escuela y sus agentes algo pueden hacer, y mucho. A lo largo del presente texto hemos intentado dar tan sólo un ejemplo de una de las cosas que sí pueden hacer para reducir los comportamientos violentos y sus manifestaciones: establecer vínculos significativos con sus alumnos, sus allegados y las comunidades de las que los mismos forman parte con el objeto de que funcionen como cimiento para el restablecimiento de relaciones consensuadas de autoridad.

²⁵ Así, es proverbial la actitud del argentino que, escuchando a Einstein disertar sobre física responde con una mueca de desdén y sentencia “¡Este viejo que sabe! ¡Le falta calle!”.

Ciertamente esto no es automático, y ni siquiera es posible en todos los casos. Sin embargo, no sabremos si y dónde funcionará hasta tanto no lo hayamos intentado.

Por otra parte, esta construcción de vínculos es condición necesaria más no suficiente: como hemos argumentado a lo largo del texto, la erosión de la institucionalidad de la escuela es uno de los factores que más ha contribuido al socavamiento de las formas de autoridad que de ella dependen. Siendo así, el objetivo de máxima

ha de ser reconstruir la institucionalidad escolar, y en este esfuerzo el establecimiento de vínculos no puede ser más que un comienzo, necesario, pero comienzo al fin. Aún cuando esto probablemente no erradique toda forma de violencia – y especialmente no las formas más espectaculares – si habrá de tener influencia sobre sus formas más frecuentes e invisibles: las que hacen al clima escolar cotidiano y que tienen, por tanto, los efectos más duraderos y prolongados sobre aquellos que habitan nuestras escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMUCHÁSTEGUI, Martha (2000) "El orden escolar y sus rituales" en GVIRTZ, Silvina (Comp.) *Textos para Repensar el Día a Día Escolar. Sobre Cuerpos, Vestuarios, Espacios, Lenguajes, Ritos y Modos de Convivencia en Nuestra Escuela*, Buenos Aires: Santillana.
- ARENDT, Hannah (1996) *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios Sobre la Reflexión Política*, Barcelona: Península.
- BENBENISHTY, R. y R. Astor (2005) *School Violence in Context. Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Oxford: Oxford University Press.
- CARLI, Sandra (2003) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los Discursos Acerca de la Infancia en la Historia de la Educación Argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUBET, François y Danilo MARTUCELLI (1998) *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Emile (1984) *Educación y Sociología*, México: Colofón.
- ELIAS, Norbert (1998) *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*, Bogotá: Norma.
- GALLO, Paola (2008) "De cuando las maestras eran bravas: Un apunte sobre la violencia en las escuelas", en MÍGUEZ, Daniel (comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- KORNBLIT, Ana Lía y Dan ADASZKO (2007) "Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media", en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, N° 17. NEES / UNCPBA.
- KORNBLIT, Ana Lía, Dan ADASZKO y Pablo DI LEO (2008) "Clima Social Escolar y Violencia: Un Vínculo Explicativo Posible" en KORNBLIT, Ana Lía. (Coord.) *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Buenos Aires: Biblos.
- MÍGUEZ, Daniel (2009) "Tensiones civilizatorias en la conflictividad cotidiana de la dinámica escolar" en KAPLAN, Carina (Comp.) *Sociedad y proceso civilizatorio*, Buenos Aires: Noveduc.
- MÍGUEZ, Daniel (2000) "Lo Privado en lo Público Durante la Modernidad Radicalizada. Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 10:49-68.
- MÍGUEZ, Daniel y Adela TISNES (2007) "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas", en MÍGUEZ, Daniel (Comp.) *Violencia y conflicto en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- NOEL, Gabriel (2009) *La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar. Una Perspectiva Etnográfica*, San Martín: UNSAM Edita.

- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS (2009) *Violencia en las Escuelas. Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SENNETT, Richard (2003) *El Respeto. Sobre la Dignidad del Hombre en un Mundo de Desigualdad*, Barcelona: Anagrama.
- WEBER, Max (1983) *Economía y Sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WELSH, Wayne W, Jack R. GREENE y Patricia H. JENKINS (1999) "School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors" en *Criminology* 37 I:73-115.